

Didáctica de las artes plásticas y visuales

en Educación Infantil

María Andueza, Ana María Barbero, Martín Caeiro, Alfonso da Silva,
Judit García, Ana González, Antonio Muñiz y Alberto Torres



Didáctica de las artes plásticas y visuales

en Educación Infantil

María Andueza, Ana María Barbero, Martín Caeiro, Alfonso da Silva,
Judit García, Ana González, Antonia Muñiz y Alberto Torres



**Didáctica de las
artes plásticas
y visuales en
Educación Infantil**

María Andueza, Ana María Barbero,
Martín Caeiro, Alfonso da Silva,
Judit García, Ana González,
Antonia Muñiz y Alberto Torres

Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil

unireditorial

manuales

Índice

Presentación	15
--------------	----

PRIMERA PARTE: CONCEPTOS BÁSICOS

Capítulo 1. La importancia del arte en la educación	19
<i>Antonia Muñiz de la Arena</i>	

1.1. La importancia del arte en la educación	19
1.1.1. Criar, educar, cuidar	22
1.1.2. Educar en el arte. Un acto de emoción y cognición	23
1.2. La importancia del arte en la educación del siglo xxi	26
1.2.1. Las funciones formativas del arte	27
1.3. La importancia del arte en la educación infantil	30
1.3.1. Fines de la educación artística infantil	31
1.3.2. El arte infantil y el valor del proceso	32
1.3.3. El arte como registro psicológico del niño	33
1.3.4. Educar más allá de las manos	34

Capítulo 2. Expresión plástica y visual: un espacio didáctico de aprendizaje activo	37
<i>Ana González Menéndez</i>	

2.1. Motivar para aprender	37
2.1.1. La habitación como metáfora del aprendizaje	38
2.2. Tener emociones, algo natural	39
2.2.1. Las inteligencias múltiples	39
2.3. Un espacio didáctico y lúdico para el desarrollo integral	41
2.4. La importancia del juego como elemento de aprendizaje	42
2.5. Los rincones de actividad como estrategia metodológica	44
2.6. El escenario en el que surgen las representaciones	48
2.7. La hoja de papel como laboratorio	50
2.8. La arquitectura de la percepción y de la creatividad	52
2.8.1. Educar la creatividad para las emociones y las adversidades	53
2.9. Aprendiendo a mirar	54
Conclusiones	55

Capítulo 3. Aprendizaje y cultura visual en la infancia	57
<i>Martín Caeiro Rodríguez</i>	

3.1. Lo visual en el arte	57
3.1.1. La diferencia básica entre «visual» y «plástica»	57

Primera edición: septiembre de 2016

© María Andueza Olmedo, Ana María Barbero Franco, Martín Caeiro Rodríguez, Alfonso da Silva López, Judit García Cuesta, Ana González Menéndez, Antonia Muñiz de la Arena, Alberto Torres Pérez.

© Imágenes: los autores, Shutterstock.

Reservados todos los derechos de esta edición para
© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41
26002 Logroño (La Rioja)
www.unir.net

ISBN: 978-84-16602-29-2
Depósito legal: LR-991-2016
Impreso en España — Printed in Spain

También disponible en e-book

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

3.2. Educar la visión temprana	58
3.2.1. Habitar la iconosfera	59
3.2.2. Las tres dimensiones de lo visual	61
3.3. La inteligencia visual y su educación	64
3.3.1. Percepción y cognición	64
3.3.2. ¿Cuánto vemos? La inteligencia visual	67
3.4. La comunicación en la cultura visual	69
3.4.1. La comunicación visual	69
3.4.2. Los factores de la comunicación audiovisual	70
3.4.3. Las figuras retóricas visuales	72
3.5. El objeto visual y la psicomotricidad	74
3.5.1. Visión secuencial y visión holística	74
3.5.2. La experiencia visual a través del juego físico	76

SEGUNDA PARTE: LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE INFANTIL Y SU DESARROLLO

Capítulo 4. Creatividad y motivación	83
<i>Ana María Barbero Franco</i>	
Introducción: ¿dónde está la creatividad?	83
4.1. La creatividad: definición e historia del concepto	85
4.1.1. Historia del concepto de creatividad: <i>ex nihilo nihil</i>	87
4.2. El proceso creativo: relaciones entre imaginación, creatividad, motivación y juego	88
4.2.1. Relaciones entre imaginación, creatividad, motivación y juego	91
4.2.2. Vygotsky y la imaginación del niño	95
4.2.3. Metodologías para el desarrollo de la creatividad infantil a través del juego	96
4.2.4. La motivación	97
4.3. Tipologías y estilos de creatividad	99
4.3.1. Pensamiento divergente	100
4.3.2. Pensamiento lateral	100
4.3.3. Solución de problemas	100
4.3.4. Teoría del flujo	101
4.4. El perfil del maestro creativo: factores aptitudinales y actitudinales	103
4.4.1. Las fuerzas creativas	104
4.4.2. El perfil del maestro creativo	108
Conclusiones	109

Capítulo 5. Desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil	111
<i>Ana María Barbero Franco</i>	
Introducción: desarrollo integral del niño	111
5.1. Evolución en los estudios sobre el desarrollo de la expresión plástica	113
5.2. Evolución de la expresión plástica infantil	117
5.3. Ejercicios para el desarrollo de la expresión plástica infantil	122
5.3.1. Tipo de actividades que se pueden desarrollar	124
5.3.2. Ejemplo de actividades	125
Conclusiones	128

TERCERA PARTE: EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Capítulo 6. Contexto de desarrollo de la DEPV: docente, aula, escuela	133
<i>María Andueza Olmedo</i>	
Introducción	133
6.1. La creación artística en la escuela	134
6.2. El docente de Educación Plástica y Visual (EPV)	135
6.2.1. El docente como mediador	136
6.2.2. Diseñar pensando en los alumnos y el contexto	138
6.2.3. Ayudar a que surjan propósitos/intenciones propias	138
6.2.4. Conocer las técnicas y materiales	141
6.2.5. El error y la sorpresa como recursos en el aula	141
6.2.6. Emplear un lenguaje adecuado y transmitirlo	142
6.2.7. No perseguir la excelencia artística	142
6.2.8. Encontrar las formas de hablar con ellos a través de sus creaciones	143
6.2.9. Motivar y transmitir el entusiasmo por la materia	144
6.3. El aula	144
6.3.1. El aula es un grupo	144
6.3.2. La improvisación como recurso en el aula de educación artística	145
6.3.3. El orden y los buenos hábitos	146
6.3.4. La prioridad del proceso sobre el resultado	147
6.3.5. Trabajar la paradoja de la libertad normativa	148
6.3.6. Lo lúdico como procedimiento	149
Capítulo 7. Diseño curricular y programación de unidades didácticas en Educación Plástica y Visual	151
<i>María Andueza Olmedo</i>	

7.1. El diseño de unidades didácticas	151
7.2. Objetivos	154
7.3. Contenidos	155
7.3.1. Selección y secuenciación de contenidos	158
7.4. Actividades	159
7.4.1. Temporalización de las actividades	162
7.5. Recursos y materiales	162
7.6. Evaluación	164
7.6.1. Criterios de evaluación en Educación Plástica y Visual	165
7.6.2. Herramientas de evaluación	166
7.6.3. Autoevaluación docente	167

CUARTA PARTE: FUNDAMENTOS, MATERIALES Y TÉCNICAS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Capítulo 8. Fundamentos de la DEPV: conceptos formales y lingüísticos básicos en las artes visuales: espacio, color, elementos gráficos, luz y volumen	171
--	-----

Alfonso da Silva López

Introducción	171
8.1. La alfabetidad visual	172
8.1.1. La psicología de la Gestalt	172
8.2. Conceptos formales y lingüísticos básicos en el lenguaje visual	176
8.2.1. El punto	176
8.2.2. Línea	177
8.2.3. Contorno y forma	177
8.2.4. Dirección	178
8.2.5. Textura	179
8.2.6. Escala	179
8.2.7. Movimiento	180
8.2.8. Plano	180
8.2.9. Volumen	182
8.2.10. Tono, luminosidad y saturación	182
8.2.11. Color	183
8.3. Teoría del color	184
8.3.1. Historia	184
8.3.2. La luz	187
8.4. La organización visual: composición	188
8.4.1. Retórica Visual	189
8.4.2. Armonía	189
8.4.3. Contraste	190

Capítulo 9. Materiales y técnicas de expresión plástica en Educación Infantil	191
---	-----

Alfonso da Silva López

Introducción	191
9.1. Conceptos básicos	192
9.1.1. Materiales, instrumentos, soportes, técnicas	192
9.1.2. Pigmentos, aglutinantes y disolventes	193
9.2. Materiales y técnicas de representación bidimensional	194
9.2.1. Técnicas húmedas	195
9.2.2. Técnicas secas	198
9.3. Soportes	201
9.4. Materiales y técnicas de representación tridimensional	203
9.5. Materiales y técnicas de estampación	206
9.6. Instrumentos	207
9.7. El reciclaje	208

Capítulo 10. Experiencias artísticas en didáctica de la expresión y la percepción plástica y visual	211
--	-----

Alfonso da Silva López

Introducción	211
10.1. Enseñanza a través del arte	211
10.1.1 La conquista del espacio: más allá del aula	212
10.1.2 Temas y valores	213
10.2. La cultura visual, el arte contemporáneo y los nuevos lenguajes artísticos	214
10.2.1. Instalación artística	215
10.2.2. <i>Performance</i>	216
10.2.3. Videoarte	217
10.2.4. Arte urbano	218
10.3. Recursos didácticos de museos y centros de arte: los DEAC	220

QUINTA PARTE: EL DIBUJO INFANTIL

Capítulo 11. El dibujo infantil: evolución y desarrollo del lenguaje gráfico en Educación Infantil	225
---	-----

Alberto Torres Pérez

Introducción	225
11.1. El origen del dibujo: etapa del garabateo	228
11.2. Garabateo descontrolado	228
11.2.1. Los barridos	231
11.2.2. Curvas o trazos circulares	231

11.2.3. El bucle	232
11.3. Garabateo controlado	234
11.3.1. Trazados continuos	235
11.3.1.1. Cicloide	235
11.3.1.2. Epicicloide	236
11.3.1.3. Espiral	237
11.3.2. Estructuras	238
11.3.3. Diagramas	238
11.3.4. Configuraciones	240
11.3.4.1. Mandalas	240
11.3.4.2. Soles	241
11.3.4.3. Radiales	242
11.3.5. Ideogramas	242
11.3.6. El espacio	244
11.3.7. El color	244
11.3.8. Actitud del adulto	244
Capítulo 12. El comienzo de la figuración: etapa pre-esquemática	251
<i>Alberto Torres Pérez</i>	
Introducción	251
12.1. La figura humana	253
12.2. El espacio	256
12.3. El color	259
12.4. Actitud del adulto	261
Capítulo 13. Análisis de dibujos infantiles	265
<i>Alberto Torres Pérez</i>	
Introducción	265
13.1. Guía para el análisis de dibujos de niños durante la etapa del garabateo	267
13.1.1. El niño mientras dibuja	267
13.1.2. Justificación de la etapa	268
13.1.3. Decodificación	269
13.1.4. Reflexión	270
13.2. Ejemplo de análisis de dibujos hasta cuatro años	271
13.2.1. Justificación de la etapa	271
13.2.2. Decodificación	272
13.2.3. Reflexión	272
13.3. Guía para el análisis de dibujos de niños durante la etapa pre-esquemática	272
13.3.1. El niño mientras dibuja	273
13.3.2. Justificación de la etapa	273

13.3.3. Decodificación	275
13.3.4. Reflexión	276
13.4. Ejemplo de análisis de dibujo a partir de cuatro años	276
13.4.1. Justificación de la etapa	276
13.4.2. Decodificación	277
13.4.3. Reflexión	277

SEXTA PARTE: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Capítulo 14. Investigación y desarrollo de buenas prácticas en educación plástica y visual	281
<i>Judit Gª Cuesta</i>	
14.1. ¿Por qué es importante la educación artística?	281
14.2. En busca de un cambio en el paradigma educativo: investigaciones actuales de educación artística	283
14.2.1. El currículum constructivista	284
14.2.2. El currículum multicultural	286
14.2.3. La educación artística posmoderna	287
14.2.4. La pedagogía de arte crítica	289
14.2.5. La modernidad líquida	290
14.2.6. <i>Visual thinking strategies</i> (VTS)	291
14.2.7. La educación artística basada en la cultura visual (EACV)	293
14.3. Metodologías para guiar las buenas prácticas en las aulas	295
14.3.1. El método MuPAI	296
14.3.1.1. Objetivos	297
14.3.1.2. Contenidos	298
14.3.1.3. Metodología	299
14.3.2. Prácticas docentes: trucos para la implementación del método MuPAI	300
14.3.2.1. Asimilación y apropiación de la clase de arte	300
14.3.2.2. Centrar el interés de los participantes	301
14.3.2.3. Tipos de clases/talleres a implementar	301
14.3.2.4. Los límites del profesor-educador	301
14.3.2.5. La accesibilidad y la espontaneidad	302
Capítulo 15. Propuestas de innovación en educación a través de las artes	305
<i>Judit Gª Cuesta</i>	
Introducción	305
15.1. Propuesta educativa usando el método MuPAI	306
15.1.1. Puesta en práctica de la actividad con el método MuPAI	306

15.2. Innovando en el aula de Educación Infantil: incluyendo arte contemporáneo en nuestras aulas

| 311

15.2.1. ¿Qué artistas contemporáneos podemos incluir en Educación Infantil?

| 312

15.2.2. Dónde buscar más artistas contemporáneos y recursos visuales y educativos para trabajar en el aula

| 318

Bibliografía

| 323

Presentación

En 1885 tuvo lugar una conferencia del historiador del arte y arqueólogo italiano Corrado Ricci en torno al dibujo infantil. Publicada en 1887 ya como libro y bajo el título *L'arte dei bambini*, este trabajo es considerado hoy como el primer tratado dedicado al dibujo infantil de la historia. Desde entonces, numerosas teorías, estudios e investigaciones realizadas por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, historiadores, teóricos del arte, estetas, maestros, profesores... han ido sumándose imparablemente a esta primera investigación centrada en exclusiva en el universo creativo de los niños, en su particular capacidad para expresar ideas y emociones desde un lenguaje propio y como reflejo de su mundo interior. Este manual de didáctica queda incorporado a ese ya amplio y extenso cuerpo teórico-práctico dedicado a la enseñanza y aprendizaje del arte, pensado especialmente para trabajar la expresión y la percepción infantil.

A través de los diferentes capítulos que componen este trabajo, sus autores sitúan al futuro maestro en el apasionante mundo de la didáctica del arte, atendiendo, entre otros aspectos, a lo plástico, a lo gráfico, a lo visual, a la creatividad, al arte contemporáneo, al diseño curricular o al juego. Se ha intentado evitar a lo largo de sus páginas el excesivo academicismo o teorización, sin recargar innecesariamente las temáticas tratadas, considerando en todo momento que el resultado final ofreciese una pedagogía eficaz. Para ello, se ha pensado cada tema, no solo desde la perspectiva del enseñante, sino en especial desde la perspectiva del aprendizaje del discente, más necesitada de una visión pragmática que meramente teórica, histórica o analítica.

El docente de Infantil hallará en estas páginas herramientas que le resultarán muy útiles para diseñar actividades respetuosas con las

necesidades del niño a la vez que le ampliarán sus posibilidades expresivas, perceptivas y comunicativas. Cada capítulo ofrece reflexiones y desarrolla estrategias que convertirán el aula de Infantil en un ente evolutivo, donde el niño podrá madurar su personalidad desde un aprendizaje al mismo tiempo cognitivo, pragmático y significativo.

Martín Caeiro

PRIMERA PARTE

CONCEPTOS BÁSICOS



Capítulo 1. La importancia del arte en la educación

Antonia Muñiz de la Arana

1.1. Educar en el arte

A lo largo del siglo XX podemos comprobar la importancia que el arte ha tenido y sigue teniendo en la educación de los individuos gracias al incremento de estudios y publicaciones que nos han dejado autores como Dewey, Luquet, Lowenfeld, Piaget, Read, Vygotsky, Arnheim, entre muchos otros, y que han ido marcando de alguna manera las formas en las que el arte y su práctica educativa debían integrarse en el contexto de lo que ha venido a denominarse como «educación artística».

El sistema educativo ha tenido en cuenta estas investigaciones y otros movimientos, cuyas teorías influyeron en la planificación del currículo, como fueron en su momento el proyecto *Kettering* de Eisner, para la inclusión del arte en el aprendizaje y basado en la producción, crítica e historia que iba dirigido tanto a la etapa de Primaria como a la etapa de Infantil; el modelo de Laura Chapman, cuyos objetivos contemplaban la expresión personal a través del arte, así como la toma de conciencia del patrimonio y legado artístico y el papel del arte en la sociedad, o el proyecto Discipline Based Art Education, más conocido como DBAE (Educación a través de las Artes) considerado el movimiento más importante de la década de los 80 y 90. Sin embargo, a día

de hoy, la importancia otorgada al arte en la educación es aún insuficiente a tenor de su elevado valor educativo.

La opinión de la sociedad en general y del sistema educativo en particular sobre la asignatura de educación artística dista mucho de lo que sería deseable dentro de una sociedad moderna, porque si atendemos a la extensa bibliografía existente sobre el tema, podemos asegurar que la inclusión del arte en la educación permite ofrecer una visión poliédrica y holística sobre el mundo, desarrollando una capacidad de aprehensión y conocimiento global en el individuo, que es muy difícil de adquirir a través de otros medios educativos.

Esto nos lleva a pensar que si durante el siglo XX el reto de introducir el arte en los sistemas de educación se consiguió en la teoría, aunque en la práctica no se llegase a los resultados cualitativos deseados, en el siglo XXI el desafío es aún mayor, sobre todo si tenemos en cuenta que la sociedad se perfila como eminentemente visual y tecnológica, y ni el arte ni la educación son ajenos a las nuevas tendencias.

Muy al contrario: podemos decir que la educación, como la disciplina flexible que debe ser, cambia con las transformaciones sociales, y el arte es sin duda reflejo de esa sociedad cambiante, tanto de la presente como lo fue de las pasadas. Por lo tanto, en la actualidad, hablar de educación artística debería de ser tan relevante como hablar de lenguaje, matemáticas o ciencias.

El arte, a través de su historia y de sus historias, nos muestra quiénes somos como civilización; abre la puerta para que nos reconozcamos en los otros. Y este aprecio y cambio de actitud, hay que tenerlo en cuenta tanto por la función del arte en sí mismo, como por la educación a través del arte. En ambos casos estaremos hablando de la importancia de la experimentación, el valor del proceso, el desarrollo integral del individuo en el que se contiene la creatividad, la imaginación, la alfabetización visual, el desarrollo cognitivo, la comprensión de los sucesos y la valoración de las emociones, nociones todas fundamentales que deben ser compartidas con los estudiantes del siglo XXI y que se irán desgranando a lo largo de este manual.

A todo ello hay que añadirle una gran ventaja que el arte tiene sobre muchas otras materias: que el individuo desde niño está predispuesto a aceptar con entusiasmo la práctica y disfrute de lo artístico.

Si bien todas las artes —musicales, dramáticas, gráficas, audiovisuales, espaciales...— son fundamentales en la etapa infantil, aquí nos centraremos en la educación plástica y visual. En este sentido conviene recordar que antes de escribir, antes de leer, el niño se comunica a través del dibujo de manera natural. Por lo tanto, utilizar ese canal de comunicación y desarrollar sus capacidades a través de él, es sin duda una forma magnífica de motivarle para despertar el conocimiento de sí mismo y de su entorno a la vez que se favorece su curiosidad por el descubrimiento y el aprendizaje de lo que le rodea.

El sistema docente y la sociedad en su conjunto deberían acostumbrarse a ver el arte en la educación como una constante, al igual que sucede con el resto de las materias, y entender que la educación artística es un proceso que ha de plantearse a largo plazo y de forma sistemática, continuada, a sabiendas de que el concepto de arte resulta complejo en su definición y la transformación de la sociedad está relacionada directamente con los cambios en su concepción y ejecución.

Teniendo todo esto en cuenta, así como los retos a los que nos enfrentamos en el siglo XXI, a una velocidad cuyas consecuencias son difíciles de predecir, el arte debería ser uno de los aliados principales en la tarea educativa.

En este sentido, ya Read (1973) nos hablaba del arte como uno de los conceptos más escurridizos de la historia del pensamiento humano, debido al tratamiento que como concepto metafísico se le ha dado. Sin embargo, para Read el arte es un fenómeno orgánico y medible, incorporado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal y que debe de ser entendido como «un *mecanismo* regulador que solo podemos desconocer a costa nuestra (...) Sin este mecanismo, la civilización pierde su equilibrio y cae en el caos social y espiritual» (p. 38).

Atendiendo a esta reflexión y a fin de evitar ese desconocimiento, la educación y por extensión la escuela se postulan como herramientas fundamentales para evitar unas consecuencias tan poco deseables como las que Read propone: el caos social y espiritual, que nos llevaría a imaginar, sin duda, una sociedad de carácter distópico.

Las ideas de Read sobre el arte y la educación se enmarcan en el contexto del siglo XX. Pero lejos de estar obsoletas, en el siglo XXI cobra fuerza su teoría al aceptar que la cultura y las artes son elementos bási-

cos de una educación integral que debe permitir al individuo desarrollarse plenamente.

1.1.1. Criar, educar, cuidar

Los retos que se plantean en este siglo vienen de la mano de la mundialización, y los cambios educativos necesarios apuntan al desarrollo de individuos en una realidad social en la cual términos como innovación, creatividad, flexibilidad o inteligencia emocional aparecen como necesidades principales en el sistema educativo.

Por otro lado, el aumento de la cultura audiovisual añade una dificultad en lo referente a la alfabetización de los individuos, quienes se ven expuestos a unos estímulos y códigos visuales de mayor complejidad que aquellos que habitaron el siglo pasado. En este contexto, la idea de Arnheim «ver es pensar» (1979) cobra cada vez más sentido, ya que en la actualidad el ver y el pensar incluyen también acciones como discriminar, decodificar, discernir entre lo real y lo virtual con extrema celeridad.

Por lo tanto, ejercitar desde la infancia los mecanismos para desarrollar en un futuro el pensamiento crítico es una necesidad casi de supervivencia. El arte se nos ofrece como la materia idónea, tanto por su carácter visual y plástico, como por su importancia en el desarrollo del pensamiento simbólico, la percepción visual, el pensamiento divergente, y todos ellos son conceptos clave del aprendizaje.

De igual modo, los sentidos y su educación desde la etapa infantil juegan un papel fundamental, pero entre ellos el de la vista es el más importante en el reconocimiento de nuestro entorno y en la comprensión del mundo. La actividad de los sentidos va más allá de lo mental, activando nuestra «conciencia». De acuerdo con Eisner (2014): «Sin un sistema sensorial intacto no seríamos conscientes de las cualidades del entorno a las que ahora respondemos. Esta ausencia de conciencia nos haría incapaces de distinguir al amigo del enemigo, de alimentarnos o de comunicarnos con los demás» (p. 18).

El arte conlleva aprender a ver y aprender a mirar desde múltiples perspectivas enriqueciendo el resto de nuestros sentidos. Por eso es

primordial el arte en la educación de los niños. Tanto si son espectadores de obras de arte como si son actores en el proceso creativo, una manera de ver es una manera de vivir, de interpretar el mundo exterior y el propio mundo interior. Como señalaba Langer (1979): «Ver no es un acto pasivo por el que se almacenan unas impresiones sin sentido, unos datos amorfos con los que una mente organizadora construye formas para sus propios fines. “Ver” en sí mismo es un proceso de formulación; la comprensión del mundo visible empieza en los ojos» (citado por Eisner, 2014, p. 18).

Por otro lado, y en relación a ese equilibrio entre el descubrimiento del mundo interior y exterior que solo proporciona el arte en la educación, es interesante no perder de vista la etimología de la palabra «educar». Como señalan Naval y Altarejos (2000), el término «educar» tiene una etimología ambivalente, ya que puede proceder tanto de *educare* como de *educere*; ambos términos latinos presentan una gran riqueza, ya que *educare* significaría «criar, cuidar, alimentar y formar o instruir, mientras *educere* significaría «sacar o extraer, avanzar, elevar». Emparentados con *ducere*, «sacar, guiar, conducir», nos recuerda que si bien el instruir se lleva a cabo desde fuera, es desde dentro como se manifiesta el aprendizaje, produciéndose una transformación interior en el individuo.

1.1.2. Un acto de emoción y cognición

La experiencia artística no empieza cuando el niño o la niña dibujan. El proceso de percepción y cognición comienza mucho antes: con la materialización de lo imaginado, que es cuando se construyen las representaciones de esa otra realidad a través de la cual los niños y niñas transmiten sus vivencias. Es un proceso complejo que sucede en esta etapa infantil de manera natural y que fomenta una transformación y desarrollo global, tanto en lo emocional como en lo cognitivo.

Pero el cerebro, como ya señaló Vygotsky, no es solo un órgano capaz de reproducir las experiencias pasadas, sino que con los elementos de esas experiencias elabora y crea nuevos planteamientos. De manera que «es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de

el un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y modificar su presente» (Vygotsky, 2014, p. 9).

La imaginación está relacionada con la creatividad y es la base de la creación artística, pero también lo es de otras materias científicas y técnicas. Todo lo que ha creado el ser humano ha pasado previamente por el filtro de la imaginación antes de materializarse; el arte permite trabajar esa triangulación entre captación de la esencia, imaginación y capacidad de síntesis, para llegar a la construcción de lo imaginado y de lo sentido.

Tal como señala el neurobiólogo Semir Zeki (2005):

El cerebro tiene una tarea, obtener conocimiento del mundo, y un problema que resolver, pues el conocimiento no es fácil de obtener, ya que el cerebro tiene que extraer información de los aspectos esenciales y eternos del mundo visual a partir de la información siempre cambiante que recibe [...] El arte también se enfrenta a un problema, cómo destilar lo que es importante para representar el carácter permanente y esencial de los objetos a partir de la información siempre cambiante del mundo visual. [...] Por lo tanto, definiré la función del arte como una extensión de la función del cerebro —la búsqueda de información en un mundo siempre cambiante—. Esta relación es tan evidente que sorprende que no se haya establecido antes. Hay buenas razones para ello, basadas en meros hechos anatómicos y patológicos. (p. 29)

Sin embargo, a nivel educativo, todavía asistimos a la inercia de dotar de mayor valor a ciertas materias consideradas fundamentales, como las ciencias o las matemáticas, premiando su eficacia en el desarrollo de la razón, mientras otras, entre las cuales se encontraría la educación artística, se consideran menos relevantes por relacionarse con lo emocional y con los sentimientos. Esta división tajante entre razón y emoción contradice la idea de educar individuos integrales e integrados en una sociedad equilibrada y competente.

En este sentido, en los últimos tiempos son cada vez más las voces que desde la investigación neurocientífica subrayan el valor de las artes y los procesos artísticos, así como la necesidad de tener en cuenta el aspecto emocional en el desarrollo integral del individuo, de forma que se atiende a una visión más global de la ciencia, el arte y la filosofía,

para dar respuesta a cuestiones que son fundamentales en el comportamiento de los individuos.

Para el profesor y neurólogo Antonio Damasio (2009), «debería ser más aparente la asociación entre los procesos denominados cognitivos y los procesos que se suelen llamar emocionales» (p. 206). Y es que el conocimiento y trabajo de lo emocional no impiden el desarrollo de la razón. No podemos pensar en términos de oposición emoción-razón sino en términos de complementariedad para hablar de un todo conjunto, sin necesidad de menospreciar la una o la otra:

Saber la relevancia de los sentimientos en los procesos de la razón *no* sugiere que la razón sea menos importante que los sentimientos, que deba ocupar un segundo lugar en relación a ellos o que tenga que ser menos cultivada. Por el contrario, evaluar el papel penetrante de los sentimientos nos puede dar una oportunidad de aumentar sus efectos positivos y reducir su peligro potencial. De forma más concreta descartamos, sin disminuir el valor orientador de los sentimientos normales, proteger a la razón de la debilidad que los sentimientos anormales o la manipulación de los sentimientos normales pueden introducir en el proceso de plantear y decidir. (Damasio, 2009, p. 282)

Esto nos lleva a pensar que la importancia de la educación artística en el momento presente es crucial para el desarrollo de individuos completos. De nada sirve hablar del desarrollo de la creatividad y la educación integral en los niños y niñas si no incluimos las emociones y los sentimientos; obviarlos no nos lleva más que a un aumento de conflictos sin resolver y que se ven a diario en las aulas. Como indica Damasio: «Desde el punto de vista práctico, el papel señalado para los sentimientos en la construcción de la racionalidad tiene implicaciones para algunos temas a los que nuestra sociedad se enfrenta normalmente, entre ellos la educación y la violencia» (p. 283).

Vemos que la inclusión del arte en la educación es crucial porque una vez más el arte va más allá de lo cognitivo, de lo emocional y del desarrollo de las capacidades creativas a nivel individual, ya que se adentra en la dimensión de lo social y en la interacción con los otros. Así lo expresaba Morin (1999):

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde está tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (p. 2)

El arte nos habla de los sentimientos, de la proporción, de la desproporción, de la naturaleza, del caos y el orden, del medio ambiente, de la naturaleza humana, de la multiculturalidad, de lo real y lo virtual, del pasado, del presente y del futuro, y de muchas otras cuestiones relevantes, y lo hace a través de la pintura, del dibujo, de la escultura, de la instalación, de la fotografía, del vídeo, de las nuevas tecnologías y de otros tantos formatos que podríamos citar. Sin duda alguna, la educación del siglo XXI no se entiende sin la inclusión de una educación artística cualitativa considerada como materia de primer orden.

Y ese grado de calidad formativa de la educación pasa obligatoriamente y como primera condición por no confundir a la educación artística con los trabajos manuales. De lo contrario, ninguna de las cualidades que se le atribuyen al arte tendrían razón de ser.

1.2. El arte en la educación del siglo XXI

Hemos nombrado a grandes rasgos algunos de los retos y necesidades a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI y hemos defendido ese mayor protagonismo que las artes deben tener en la práctica educativa. En la actualidad hablamos frecuentemente de aprender a relacionar conceptos, defendemos la interdisciplinariedad, transversalidad y multidisciplinariedad como pilares para avanzar en la educación del siglo XXI. Pero el arte de todos los tiempos nos muestra cómo estas características son sustanciales a la labor artística; desde la pintura hasta las obras actuales creadas con medios tecnológicos, todas nos muestran la presencia de diferentes saberes puestos a disposición de la creación y emanando de las obras.

Basta asistir a un museo para darnos cuenta que, además de hablar de arte podemos hablar de mitología, de religión, de historia... *Las Meninas* de Velázquez (1656) o el *Guernica* de Picasso (1937) nos sitúan en contextos históricos diferentes. Si de geometría se trata, recordemos que la perspectiva surge con el Renacimiento. Si de física se trata, la teoría de Newton (1666) sobre la luz y el color, sumada a los descubrimientos posteriores, desembocan en el impresionismo y su estudio analítico del color. En cuanto a la química, la pintura está compuesta por mezclas de sustancias orgánicas e inorgánicas. Los pintores hablan de pigmentos, de agua, de aceite y de todas las combinaciones químicas posibles. Lo mismo podemos decir de la escultura y sus componentes. Desde el siglo XX, con el auge de lo visual y de las tecnologías electrónicas, esta lista de materias y materiales se amplió al videoarte, las instalaciones, el uso de nuevas tecnologías. Y en la actualidad algunos artefactos utilizados por los artistas nos llevan incluso a entrar en el campo de la robótica.

1.2.1. Las funciones formativas del arte

Esta capacidad de transversalidad del arte no debe cegarnos y ocultar su finalidad primera: función expresiva, estética, reflexiva y de autococonocimiento, tanto individual como colectivo.

A los docentes del siglo XXI se les abre un enorme abanico de posibilidades para trabajar con el arte en la educación. Podemos diferenciar dos vertientes fundamentales:

- 1) Tener en cuenta el arte como finalidad, *el arte por el arte*.
- 2) Educar a través del arte, es decir, atendiendo a su capacidad como disciplina transversal para motivar al alumno en el aprendizaje de otras materias y desarrollar su capacidad de investigación y comprensión global.

Ambas vías serán positivas y eficaces, si se llevan a cabo teniendo en cuenta como condición indispensable la calidad. Porque de lo contrario:

- En el primer caso estaremos reproduciendo los esquemas que durante el siglo XX y de forma errónea llevaron a repetir en las aulas el modelo de crear manualidades, cuya finalidad original correspondía en realidad a la mentalidad industrial del siglo XIX, ya que se trataba de preparar a los estudiantes pensando en su futuro como obreros para las fábricas. Esto supuso la invisibilidad de muchas de las teorías y pedagogías educativas válidas, nombradas al principio de este capítulo, vigentes en los currículos a lo largo del siglo XX pero que no se han desarrollado correctamente en la práctica de forma generalizada, lo que ha supuesto el arrinconamiento de esta materia, vaciándola de su contenido intrínseco.
- Y en el segundo caso conseguiremos un *totum revolutum* cuyos efectos pueden ser poco deseables, ya que para educar desde la transversalidad hay que saber y conocer lo que se relaciona y para qué. De igual manera la interdisciplinariedad supone un conocimiento previo de las materias para obtener resultados óptimos.

Por lo tanto, es importante que el docente se sienta apoyado por el sistema educativo y las instituciones culturales así como por los actores del sistema del arte para llevar a cabo su labor educativa de la mejor manera posible en esta materia. Este es uno de los retos que se plantean en el siglo XXI a nivel internacional: la correcta formación de los docentes en educación artística.

A principios de este siglo instituciones como la UNESCO han puesto en valor la educación artística promoviendo su práctica y los estudios referentes a esta área de conocimiento, como queda reflejado tanto en la hoja de ruta publicada con motivo de la conferencia mundial de Lisboa (2006) como en la Agenda de Seúl (2010), donde se especificaban los objetivos para el desarrollo de una educación artística de calidad en el siglo XXI.

En esta dirección, y con la intención de definir el impacto de las artes en la educación en general, la UNESCO impulsó un proyecto llevado a cabo por la profesora e investigadora australiana Anne Bamford, que dio lugar a una publicación (2009) de la cual se extraen conclusiones

valiosas, que nos llevan a reafirmarnos en la enorme importancia del arte en la educación del siglo XXI y que viene a coincidir con la idea aquí expuesta de que una educación artística cualitativa es la base del éxito.

La investigación de Bamford recopila y analiza a través de estudios internacionales el impacto de los programas artísticos en la educación de niños, niñas y jóvenes de todo el mundo. En una de sus conclusiones expone:

A partir de las pruebas y las constataciones observadas podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la educación artística contribuye a mejorar el rendimiento de los niños, tanto en materias artísticas como en la educación en general. El único pero de esta conclusión es que este escenario, aparentemente, solo se manifestó en entornos con buenas prácticas y con una buena oferta educativa. En estudios de casos comparativos, los contextos educativos que articulaban una oferta de calidad en materia artística aventajaban notablemente, en lo que a rendimiento se refiere, a sus homólogos más tradicionales, y por ende con más lagunas artísticas. (2009, p. 122)

En el informe final de la conferencia de Seúl (2010) se argumenta, a la luz de los talleres realizados, «la necesidad de una alianza con las instituciones culturales y especializadas así como una marco sistemático que vincule las escuelas y los artistas, junto con los servicios especializados que asesoren a las escuelas» (p. 8).

En ese sentido es importante destacar que cada vez son más las instituciones culturales que cuentan con departamentos educativos. Sería deseable que los contenidos de esta educación no formal llegasen a las aulas, puesto que en la mayoría de los casos hablamos de pedagogías innovadoras, relacionadas tanto con las exposiciones permanentes como temporales de las instituciones, lo que permite abarcar numerosas temáticas y perspectivas que pueden y deben ser utilizadas en el ámbito escolar.

La figura del docente debería acercarse así a la del investigador, sumando a su educación inicial una formación continua que le ayude a conocer y manejar el campo artístico, tanto clásico como contemporáneo, para conseguir los objetivos propuestos según la etapa educativa.

Podemos asegurar que el arte contemporáneo es un gran desconocido y que por ello está infrautilizado en la docencia. La posibilidad de utilizar esas instituciones como vehículo de conocimiento es una labor a la que tienen que aspirar los futuros docentes, tanto por su propia formación y deleite como por su labor pedagógica. Ello puede permitir, además, fortalecer los vínculos escuela-familia tan deseables y necesarios en la educación actual. De forma que si los niños disfrutan de los museos e instituciones serán ellos quienes demanden a su propios padres la asistencia, creando unos hábitos en los pequeños que puedan ser de utilidad al comprender que el conocimiento y el aprendizaje no solo se produce en la escuela.

1.3. La importancia del arte en la educación infantil

Podemos decir que la educación de las artes en los niños ya aparecía en *Emilio* de Rousseau (1762); sin embargo, será en el siglo XIX y especialmente a través de la figura del artista y profesor Cizek (1865-1946) cuando se desarrollen nuevas metodologías para su enriquecimiento, proponiéndose desde una perspectiva menos academicista y más progresista. El interés de Cizek (1927) por el arte de los niños y la pedagogía artística quedaron plasmados en su escuela de arte juvenil en Viena.

A lo largo del siglo XX el interés por el dibujo infantil no paró de crecer, y su valor llegó a ser reconocido por importantes artistas, que también fueron profesores dentro de la Bauhaus como Paul Klee (1879-1940) o Vassily Kandinsky (1866-1944), entre otros. Lo cierto es que revisando la historia del arte en la educación infantil vemos a grandes rasgos cómo los diferentes movimientos y corrientes artísticas han ido influyendo en las teorías educativas.

Si en los inicios del siglo XX, en la modernidad, se hablaba de una necesidad de libertad absoluta de los niños en este terreno y se ponía el acento en la autoexpresión (Lowenfeld, 1980) coincidiendo con un momento histórico en el que el expresionismo abstracto se convertía en el estilo dominante, actualmente la postmodernidad afronta nuevos paradigmas que deben tenerse en cuenta en la educación del siglo XXI.

De ahí que ya se hable de situar la educación en el arte postmoderno (Efland, Feedman y Stuhr, 2003) y más allá de la idea de la autoexpresión se formulen modelos artísticos basados en el cooperativismo, la inclusión de la multiculturalidad, las cuestiones de género, el desarrollo medioambiental, o el arte de las minorías, entre muchos otros.

Estas nuevas teorías no invalidan el aspecto de la autoexpresión que defendiese Lowenfeld en el siglo XX, sino que se suman e integran a los cambios que los niños perciben en la sociedad que les rodea, desde unos entornos familiares heterogéneos hasta las imágenes que reciben desde los medios de comunicación y que les educan en ocasiones de manera incontrolada.

1.3.1. Fines de la educación artística infantil

En la etapa de Educación Infantil se contemplan, entre otras finalidades, la de contribuir al desarrollo físico, afectivo social e intelectual de los niños y de las niñas. A la par se busca que sean capaces de elaborar una imagen de sí mismos positiva y equilibrada, aprendiendo además a adquirir una autonomía personal. Si bien hay diferencias entre la primera y segunda etapa, el resultado final va dirigido a un conocimiento de sí mismo, un conocimiento del entorno y el desarrollo del lenguaje que comprendería tanto la comunicación como la representación. Esto implica el desarrollo de las experiencias sensoriales, la percepción, la expresión y las relaciones sociales.

En este sentido, la educación plástica y visual, y el arte en general, se contemplan como materias indispensables en ese desarrollo del niño, ya que cuenta con disciplinas como el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía, el *performance*, la instalación, el arte sonoro... que permiten trabajar esas competencias contando además con dos aliados en la educación como son la imaginación y el juego.

De todas ellas, podemos decir sin lugar a dudas que una de las ventajas más destacables es el aprendizaje a través de los procesos y no solo de los resultados finales. Y es que aprender a valorar el proceso es una de las metas que deberán tener en cuenta los futuros docentes, especialmente en un terreno que puede resultarles ambiguo como es

el de lo artístico, donde el gusto personal y las preferencias estéticas pueden acabar interponiéndose afectando de forma negativa a la evaluación de los resultados expresivos del niño. En este sentido conviene tener en cuenta las etapas de Parsons (2002) sobre la experiencia estética.

En la etapa infantil, el dibujo, al igual que el juego, como señala Bruner (2002), sirven para desarrollar el pensamiento simbólico, algo fundamental a estas edades. Ambos son sus métodos naturales de expresión y aprendizaje. La finalidad del aprendizaje es realizar el dibujo y vivir el juego, que pasa de ser individual en un inicio a convertirse en colectivo. A través del jugar y dibujar, de sus procesos, los niños aprenden a vivir y a descubrir su entorno. Ese valor del proceso nos aleja definitivamente de la idea errónea de crear objetos manuales o productos en serie considerados bellos, y nos adentra, por el contrario, en el terreno del aprendizaje significativo de Ausubel (2002).

Es importante acercarse a la vida y obra de los artistas, ya que el arte permite aceptar el error como parte del proceso en tanto en cuanto este dejará de serlo una vez que se produce un nuevo aprendizaje o enfoque. Reconocer un error y la relación entre las partes es fundamental y forma parte de aprender a detectar y descartar y también de ese objetivo tan necesario de «aprender a aprender». El proceso en los niños es diferente al de los artistas, ya que varía tanto en la intencionalidad como en los conocimientos, pero podemos encontrar elementos comunes que desarrollar durante el aprendizaje.

1.3.2. El arte infantil y el valor del proceso

¿Cuántas veces hemos visto desechar a los niños un dibujo para empezar otro rápidamente porque no les gusta lo que estaban pintando o no acababa de contar lo que querían? Su preocupación en las primeras etapas infantiles no es la de borrar, algo muy lógico, ya que esto sería como intentar volver atrás en el tiempo, sino seguir adelante en otro nuevo soporte acabando de contar aquello que no les convenció del todo en función de sus planteamientos expresivos, narrativos y en base a su peculiar juicio estético.

En la etapa infantil no existe el miedo al fracaso en los dibujos porque su diversión está, no en el producto final, sino en la acción, en el proceso y el dinamismo táctil y visual. Por otra parte, el niño confía plenamente en su imaginación, algo que le diferencia del mundo adulto. Lo que le importa es el disfrute del aquí y ahora y no la obra en el tiempo; si la acción les aburre o no les motiva es probable que la rechacen o pasen inmediatamente a otra acción.

Cada dibujo procede de una expresión certera que representa la visión personal, su fantasía y la narrativa de la experiencia, y el error se produce cuando el adulto o el docente ponen cotas a esa expresión porque no encaja con sus parámetros. Entonces, la pregunta que debemos hacernos es: ¿cuáles y en base a qué decide el docente esos parámetros, y si realmente son necesarios o confunden a los niños en su capacidad expresiva?

1.3.3. El arte como registro psicológico del niño

Atendiendo a la expresión individual en la Educación Infantil hay que señalar que el arte y el dibujo son además unas poderosas herramientas para detectar problemas en esta etapa. El dibujo es el lenguaje y medio de comunicación del niño. De igual manera, en la atención a la diversidad, el arte se brinda como una materia que permite la integración de todos los alumnos, abarcando un espectro muy amplio.

Es decir, que se trata de una materia incluyente y no excluyente y que, utilizada de manera profesional y por profesionales, tiene efectos terapéuticos sobre diferentes problemáticas que se pueden encontrar en las aulas actuales y sobre las que existen estudios al respecto.

Debemos, además, tener en cuenta cómo nuestra cultura visual y los dispositivos tecnológicos están cambiando la percepción de los más pequeños. Los niños están sujetos a numerosos estímulos tanto visuales como sonoros continuamente, de forma que no es difícil encontrar a pequeños que tocan con el dedo cualquier cuento, libro o revista, esperando que la imagen se mueva como lo haría en una tableta o móvil.

Por lo tanto debemos utilizar estrategias que nos ayuden a motivar a los alumnos para que encuentren diversión también en las creaciones

visuales que no tendrán movimiento, como sus propios dibujos. De lo contrario estaremos haciendo un flaco favor al desarrollo de la creatividad.

1.3.4. Educar más allá de las manos

Si bien hemos destacado que los conocidos como trabajos manuales nada tienen en común con la enseñanza del arte, también debemos aclarar para no llevar a equívoco que el trabajo con las manos y con el cuerpo a través de las diferentes disciplinas nombradas anteriormente es una de las ventajas que aporta el arte en la educación y que no tenemos por qué evitar en las aulas a estas edades. El dibujo, la pintura, la escultura y con ellos el reconocimiento de las texturas y la mezcla de materiales, son imprescindibles en el aprendizaje infantil.

Por otra parte, y frente al poder de la imagen, conviene señalar que son muchas las voces que diferencian a la imagen de la pintura en tanto en cuanto una pintura posee una materialidad que no es compartida por la imagen digital o la fotografía. Más aún, lo deseable sería, como señalábamos en el apartado anterior, que los niños y niñas pudieran acudir a los museos de forma continuada para tomar contacto con las obras en su formato real, porque cualquier imagen tanto si es a través de una pantalla como si está impresa en papel, no refleja la materialidad única de la pintura o de la escultura. Recordando a Hernández Pijoan (2000):

Se ha incluido a la pintura en la categoría de la imagen y no son equivalentes. Evidentemente una pintura es una imagen, pero así como esta última puede reproducirse sin que pierda entidad, la pintura no. La pintura tiene una materialidad que la convierte en un objeto único. A veces, reproducida, pierde todo su interés... Una diapositiva de una obra maestra te ofrece la imagen de una pintura, pero es muy posible que en ella sea imposible saber qué es lo que hace que la pintura sea buena. (párrafo 4)

Y es que la pintura no solo se ve, también activa otros sentidos. Uno de los aliados en la educación es el factor sorpresa. La sorpresa que

experimentan los niños ante los cuadros de gran tamaño como pueden ser los expresionistas, en los cuales los campos de color van más allá de lo que el niño puede abarcar con la mirada, haciendo que se sientan rodeados y la obra se convierta en un mundo infinito a esas edades. La imagen fotográfica de una pintura, por el contrario, no respeta las medidas reales con las que fue creada, sean estas grandes o pequeñas, lo que reduce significativamente su potencial sensitivo.

De igual manera, la fotografía de un dibujo realizado por un niño reduce su análisis, en relación al propio dibujo, puesto que en cada color y en cada trazo están contenidos también su precisión con las herramientas y el manejo de los distintos materiales. No se necesita la misma fuerza para trabajar con lapiceros de colores que con rotuladores o con pinceles, de manera que en cada edad se necesita valorar el manejo de la herramienta correspondiente para conseguir los objetivos propuestos.

Sin embargo, ante la complejidad que muestra hoy la llamada «cultura visual», la educación y el arte se enfrentan al reto de introducir las tecnologías en el aula. Los programas relacionados con el arte y la educación artística van en aumento y de los docentes depende incorporarlos al aula infantil o no. Tan nefasto sería su abuso en esta etapa, como mantener a los niños apartados de una realidad que viven fuera de las aulas.

En el arte ningún movimiento excluye a otro. En la historia no existe una evolución lineal como sí podríamos ver en la ciencia, donde la formulación de una ley nueva puede dejar obsoletas a las anteriores o necesitarlas. Una obra del siglo XV no es mejor o peor que otra del siglo XX o XXI y viceversa, sino que depende de la calidad de cada obra.

Capítulo 2. Expresión plástica y visual: un espacio didáctico de aprendizaje activo

Ana González Menéndez

2.1. Motivar para aprender

La expresión plástica y visual es una forma de comunicación que permite que los niños y niñas potencien sus capacidades creativas y expresivas. La expresión artística de los niños, a través de la libre experimentación, les proporciona la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad explorando, al mismo tiempo, nuevas estructuras y recursos.

Para favorecer y facilitar que el proceso evolutivo de cada niño y niña sea equilibrado, resulta necesario contar con los elementos y materiales que posibiliten el desarrollo de esa expresividad y tener en cuenta que, a medida que el cerebro evoluciona, se han de desarrollar y aprovechar las diversas potencialidades y habilidades de los dos hemisferios cerebrales, de manera tal que no solo se busque la productividad, sino también que la mente esté sana y feliz y pueda ser eficaz en el compromiso social y personal. Generalmente se ha tendido a educar el hemisferio izquierdo (que es el racional, lógico, analítico y verbal), dejándose de lado la atención y educación del hemisferio derecho (que es el emocional, perceptivo, intuitivo y analógico). Pero hay que atender al hecho de que el cuerpo entero se encuentra presente en el gesto, por ejemplo cuando los niños y niñas dibujan, de forma que quizá deberíamos re-

cordar, junto con Eisner (1995), que una educación que olvide la mitad del cerebro humano será, como mínimo, media educación.

2.1.1. La habitación como metáfora del aprendizaje

Las experiencias vividas en los primeros años tienen su efecto sobre la capacidad de aprendizaje que los niños manifestarán en el futuro. Los estímulos e impulsos que les ayuden a pensar, a reflexionar y a extraer aprendizajes, son un elemento más para el proceso de construcción de sus vidas, para cimentar su personalidad, para afianzar conocimientos y para asegurar que se le saca el máximo partido a la plasticidad del cerebro propia de esta etapa vital. Los niños han de aprender en un ambiente motivador que active sus cerebros, que facilite el enseñarles a pensar. Para ello es importante atender a la necesidad de conectar ambos hemisferios cerebrales. Estar integrados horizontalmente puede ayudar a los niños a gestionar las emociones que les suscita el encontrarse con una realidad que, en ocasiones, sienten que no comprenden.

El ejemplo gráfico de una habitación se ha utilizado para, rechazando el concepto de una sola inteligencia, y proporcionando particular importancia a la inteligencia emocional (Goleman, 1995), colocar el suelo como representación del hemisferio racional, o de la emoción real que se quiere trabajar y tratar, siendo el techo el otro hemisferio, el perceptivo o emocional, que representa al mismo tiempo el universo de ficción que se crea para gestionar la emoción o tratar aquello que ha afectado al niño. La conexión entre ambos, que se considera provechosa para el desarrollo y crecimiento personal, se encuentra en las paredes, que representan el cuerpo calloso, el encargado de conectar la realidad con el relato o cuento que se crea (y cada una de las paredes desempeñará una función en el cuento). El docente será el guía emocional en todo este entramado, tomando las emociones como materia prima para crear imaginativamente un relato personalizado que ayude al niño a comprender y superar esa situación. A ello habrá que añadir un modelo de comunicación que considere el cuerpo y la mente como una unidad inseparable que funciona de manera conjunta, que permita entender cómo somos, cómo funcionamos, que ayude a mejorar

las relaciones humanas y a comprender a los niños para los que se elaboran los cuentos. La programación neurolingüística favorece esa comprensión, acerca a quien crea el cuento a los sentimientos de los destinatarios para poder valerse del método de la habitación para idear los cuentos. Pero lo más importante es atender al hecho de que, a través de la expresión plástica y visual, se fomentan el aprendizaje y la educación emocionales.

2.2. Tener emociones, algo natural

Uno de los retos a los que se enfrentan los teóricos e investigadores en el campo de la inteligencia artificial se encuentra en lograr que los dispositivos tengan la capacidad de oír, ver y sentir como lo hacemos los humanos. Una máquina, en ausencia de un banco de memoria emocional que ayude a despertar los sentimientos, carece de la orientación que proporcionan las motivaciones y emociones.

2.2.1. Las inteligencias múltiples

El término «inteligencia emocional» hace referencia a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar de forma adecuada las relaciones que se tienen con nuestros semejantes y con uno mismo. Se trata de un término que engloba habilidades muy diferentes, pero complementarias, a las propias de la capacidad cognitiva medida por el cociente intelectual. El intelecto se basa en el funcionamiento del neocórtex, el estrato que recubre la superficie del cerebro, mientras que los centros emocionales se sitúan en la región subcortical. La inteligencia emocional está vinculada con un funcionamiento armónico entre los centros intelectuales y emocionales.

El primer teórico que aludió a la diferencia que existía entre las capacidades intelectuales y emocionales fue Howard Gardner quien, en 1983, propuso el modelo de las inteligencias múltiples. La lista que elaboró contenía siete tipos de inteligencias, y no solo incluía habilidades matemáticas y verbales, sino también el conocimiento del propio mundo.

interno y la inteligencia social. En 1990 los psicólogos Peter Salovey y John Mayer definieron la inteligencia emocional como la capacidad de regular y controlar los sentimientos de uno mismo y de los demás, y usarlos a modo de guía para las acciones y el pensamiento, abogando por una teoría que tenía en cuenta la inteligencia emocional. Pero fue Goleman quien, valiéndose de estas propuestas, las adaptó para crear un modelo que resultaba más sencillo para entender la manera en la que los talentos influyen en el día a día de los individuos, y en cómo nos enfrentamos al mundo. Incluyó cinco habilidades sociales y emocionales básicas:

- *Conciencia de uno mismo.* Es la capacidad de saber lo que se está sintiendo en un determinado momento y usar las preferencias en la toma de decisiones, teniendo en cuenta las capacidades personales y confiando siempre en uno mismo.
- *Autorregulación.* Consiste en manejar las emociones para facilitar la tarea que se esté llevando a cabo.
- *Motivación.* Permite usar las preferencias personales para alcanzar los objetivos, tener iniciativas, perseverar a pesar de los contratiempos y vencer la frustración.
- *Empatía.* Acerca los sentimientos ajenos, ayuda a darnos cuenta de lo que sienten otras personas, a ser capaces de ponernos en su lugar, a desarrollar las relaciones y a asumir la diversidad.
- *Habilidades sociales.* Favorecen el buen manejo e interpretación de las emociones y de las situaciones mediante una interacción fluida y fomentan la cooperación, el trabajo en equipo y la solución de conflictos.

Más allá de culturas, nacionalidades y lenguas, lo que mejor garantiza la comunicación son los sentimientos comunes a todos los seres humanos. Cuando un niño se lanza a crear pone de manifiesto su necesidad de expresarse, busca mostrar su propia percepción del mundo y, aunque desde el proceso creativo hasta la consecución del resultado de ese proceso el arte esté impregnado de subjetividad, se produce un intercambio. Esa posibilidad de comunicación nace del potencial sensible de cada ser humano, y la creación de la forma a la que recurre el niño constituye un lenguaje artístico comunicable.

2.3. Un espacio didáctico y lúdico para el desarrollo integral

La educación plástica y visual ha de considerarse como un espacio didáctico de aprendizaje activo, en el sentido de que los niños y niñas deberán ser participantes plenos en el proceso y adquisición del control sobre sus aprendizajes. Así, ninguna propuesta educativa debería olvidar elementos tales como:

- Lograr que los niños y niñas sean más independientes y adquieran seguridad y confianza en sí mismos.
- Proporcionar un espacio en el cual se puedan desarrollar actividades adecuadas.
- Proponer experiencias para favorecer la pertenencia al grupo y fomentar las posibilidades de juego.

La concepción del juego como un eje, o hilo conductor, que permite organizar las actividades para el alumnado, proporciona un mayor sentido a la consideración de los niños y niñas como sujetos de la educación y, al mismo tiempo, abre una nueva perspectiva a la forma en la que los docentes pueden acercarse a sus alumnos y alumnas, así como a las propuestas que podrán aplicarse y desarrollarse en las aulas.

Para conseguir representar y comunicar creativamente es necesario lograr un equilibrio entre lo vivido y lo expresado, entre la acción y el lenguaje, entre el hacer y el decir. Los niños y niñas se encontrarán con una realidad externa (aquellos objetos que les rodean) e interna (sus vivencias, sus fantasías, sus mundos imaginarios) y tendrán que ser capaces de aprender a observar, identificar, clasificar y ordenar.

En el momento en el que adquieran la confianza suficiente, y dominen una o ambas realidades, podrán comunicarse, para lo cual necesitarán también el dominio de un medio de expresión. En este sentido el juego, tal y como promueve la UNESCO, constituye un elemento educativo primordial para trabajar los contenidos propios del lenguaje plástico:

- Por su carácter motivador.
- Por las posibilidades que aporta a los niños y niñas para explorar las diferentes formas expresivas.

- Por proporcionar la libertad necesaria para despertar la imaginación y la fantasía, así como para fomentar el conocimiento del entorno y de uno mismo.

2.4. La importancia del juego como elemento de aprendizaje

La reflexión sobre el juego infantil ayudará y mejorará el desarrollo del trabajo de los docentes en el aula, además de favorecer, de una manera mucho más efectiva, la expresión de las inquietudes, fantasías e ilusiones que los niños necesitan plasmar para convertirse en adultos seguros e independientes.

En el Artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1990) se reconoce, de forma explícita, el derecho a jugar. El juego es un elemento clave en la formación y consolidación de la personalidad; y jugar es una actividad natural, inherente a los niños, que no solo supone el encontrar placer, sino que también trae consigo la posibilidad de experimentar, buscar, descubrir..., permite que establezcan relaciones con los demás, a la par que aún diversión y aprendizaje. Gracias al juego aprenden a explorar el mundo que les rodea y, a la vez, también llegan a conocerse a sí mismos.

La escuela infantil ha de proporcionar los recursos necesarios, desde el espacio y el tiempo, hasta los materiales y el personal adecuado que acompañe y dirija la actividad. Es evidente que, en la medida en la que el juego desempeña un papel fundamental en la formación y desarrollo de la personalidad y de la inteligencia, su función en los procesos de aprendizaje resulta esencial, convirtiéndose en una herramienta privilegiada para los docentes, puesto que encontrarán en el juego un excelente medio para conocer a los niños y niñas, tanto en el plano individual como en el cultural y social. A través del juego se instaaura una comunicación no solo entre los propios niños, sino también entre el docente y sus alumnos cuando el lenguaje verbal falla.

La teoría psicogenética de Jean Piaget consideraba el juego como un verdadero revelador de la evolución mental del niño. Pero el estudio y desarrollo de las actividades lúdicas han hecho que esta descripción

pueda ampliarse. Así, teniendo en cuenta las diferentes teorías, promovidas ya por E. Claparède, en 1916, y más adelante por O. Decroly, Mlle. Monchamp, J. Château, J. Huizinga y tantos otros, podemos afirmar que el juego:

- Es una actividad natural en los niños, que les proporciona satisfacción, diversión y placer, lo cual no excluye el esfuerzo.
- Facilita el desarrollo de las capacidades psíquicas y físicas, fomentando la superación y la exigencia personales.
- Es una manera de adaptación al mundo, al medio, al entorno social, permitiendo interiorizar y asimilar las estructuras sociales.
- Es un medio de aprendizaje, un instrumento para explorar e inspeccionar.

El docente deberá definir de forma clara los objetivos pedagógicos y ver de qué manera los juegos podrían responder a esos objetivos, entendiendo que no es una actividad sustitutiva sino que responde a un proyecto educativo en el que ha de colaborar todo el centro. Aunque el docente tendrá que dirigir el juego, deberá tener en cuenta, siguiendo algunas pautas esbozadas por la UNESCO, una serie de aspectos:

- *La motivación.* Cómo se presente el juego influirá en un desarrollo más adecuado o menos adecuado.
- *La información.* Es importante proporcionar toda la información para que el juego se lleve a cabo sin problemas.
- *La facilitación de materiales y medios.*
- *La equivocación.* El que los niños y niñas se equivoquen permite que busquen la manera de resolver situaciones.
- *La intervención.* Pueden distribuirse los papeles y funciones dentro del juego para atender a las necesidades y a la personalidad de cada uno. Además, resulta conveniente vigilar el cumplimiento de las reglas y el orden.
- *La reflexión.* Ha de comentarse el sentido del juego con los niños y niñas, así como tenerse en cuenta qué habilidades y destrezas se están trabajando.

Los niños necesitan jugar para aprender y para comprender el mundo, para exteriorizar de forma desenfadada su personalidad, para desarrollarse psíquica, física y socialmente. Si retomamos la consideración de Piaget, propuesta en su obra *La formación del símbolo en el niño*, acerca del juego como una actividad cultural que desarrolla la inteligencia, entonces los juegos manipulativos, simbólicos y de reglas responderían a los tres niveles de pensamiento (sensomotor, representativo y reflexivo). En los juegos la actividad mental es continua, implican creación, fantasía, imaginación, invención, descubrimiento, exploración. Mientras juegan los niños inventan situaciones, buscan y crean soluciones a los distintos problemas que puedan surgir, y todo ello favorece su desarrollo intelectual. El pensamiento evoluciona logrando asumir elementos lógicos, abstractos y conceptuales y, para ayudar al buen desarrollo de este proceso evolutivo de los niños, y facilitar la formación de su personalidad y la adquisición de confianza, se han de proponer diferentes juegos funcionales que contribuirán a que logren:

- Una coordinación psicomotriz.
- Un perfeccionamiento sensorial y perceptivo.
- Una mayor y mejor ubicación en el espacio y en el tiempo.

Así pues, a través del juego, los niños y niñas serán capaces de controlar su cuerpo y coordinar sus movimientos, organizar sus pensamientos y explorar el mundo que les rodea, comprender lo que sienten y resolver problemas emocionales; en definitiva, será el inicio del camino a seguir para convertirse en seres sociales, aprendiendo a ocupar un lugar en el mundo.

2.5. Los rincones de actividad como estrategia metodológica

El juego por rincones, cuyo origen podemos encontrar no solo en la filosofía de la educadora María Montessori sino, y sobre todo, en la pedagogía de otros maestros, como Célestin Freinet, permite llevar a cabo actividades adaptadas a las características de todos los niños y niñas del

grupo. Los rincones son espacios organizados donde los niños, en grupos no muy numerosos, realizan pequeñas investigaciones, manipulan materiales, desarrollan su creatividad y sus ideas, se relacionan con los compañeros y con los adultos y satisfacen sus necesidades expresivas y de descubrimiento. Suponen el desarrollo de una metodología basada en la libertad de elección, en la búsqueda y en la participación activa, fomentando la construcción de conocimientos.

El trabajo que se llevaba a cabo en las aulas, que promovía un aprendizaje más convencional, se ha ido desarrollando y ha evolucionado hacia propuestas en las que el espacio y su organización, la distribución del tiempo, el uso de los materiales y el mobiliario han adquirido un significado propio, siendo los rincones y los talleres una de las soluciones más aceptadas. Y aunque ambas modalidades de trabajo, los rincones y los talleres, están íntimamente unidas, suponen algunas diferencias. Por ejemplo, mientras que la acción en los rincones es de libre elección, y se fomentan actitudes tales como la investigación, la búsqueda, la imaginación, la deducción..., en los talleres se llevan a cabo actividades sistematizadas, más dirigidas, con una progresión de dificultad ascendente, para que los niños adquieran los diversos recursos y técnicas que luego podrán utilizar y aplicar de manera creativa en los rincones o espacios del aula. En ocasiones, la organización por talleres rebasa el marco del aula y se sitúa en otros locales cercanos por los que los alumnos irán pasando para realizar las tareas.

Sin embargo, a pesar de poder encontrar estas escasas diferencias, que a menudo apenas se perciben, en la práctica metodológica los rincones y talleres se utilizan indistintamente.

La organización por rincones suele asociarse con una educación más personalizada y con la realización de actividades adaptadas a las características de todos los niños y niñas del grupo, generalmente en edades comprendidas entre 3 y 5 años. Además, la distribución del espacio en rincones de juego, al potenciar las relaciones interpersonales y una educación que tiene en cuenta las peculiaridades individuales de cada niño, también se convierte en el medio idóneo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

A través de cada rincón se logran objetivos tanto a corto como a largo plazo, según el tipo de actividades o de juegos que en ellos se lleven a

cabo pero, no obstante, pueden definirse, teniendo en cuenta la pedagogía de Célestin Freinet, los siguientes objetivos generales:

- Posibilitar el desarrollo integral del niño.
- Fomentar la toma de decisiones, la actividad mental y la adquisición de aprendizajes significativos.
- Propiciar que los niños tengan iniciativas y sean capaces de planificar.
- Favorecer el interés por la investigación y por la realización de actividades que perciban como útiles.
- Potenciar los diferentes lenguajes en los niños, tanto en la comunicación como en la verbalización de sus actividades y en la plasmación de sus sentimientos.
- Ayudar a la adquisición de hábitos de comportamiento en grupo.
- Facilitar el control de las emociones.
- Cubrir las necesidades de juego y de actividad, afianzando el descubrimiento de las posibilidades motrices, expresivas y sensoriales.
- Hacer de la escuela un lugar vivo y cercano.

De este modo, al organizar la clase por rincones se fomentarán la observación y la experimentación, a través de un ambiente cálido y acogedor en el que los niños serán considerados seres activos que llevan a cabo sus aprendizajes valiéndose de la manipulación y de los sentidos. La clase se convertirá así en un lugar lleno de vida, en un espacio que se transforma a lo largo del curso en función de las necesidades e intereses de los niños y niñas. Nunca un rincón podrá ser triste, definitivo o estático, porque el docente, mediante la observación, lo renovará introduciendo en él nuevos elementos, nuevos personajes, nuevas situaciones y actividades, que harán de ese lugar algo casi mágico en el que todo puede pasar.

Tabla 1. Propuesta de posibles rincones para niños y niñas de 2 a 3 años.

Denominación	Ubicación	Objetivos	Materiales
Rincón de la casita	Cualquier ángulo o esquina del aula.	Facilitar la continuidad de las experiencias familia-centro.	Alimentos, agua, utensilios de cocina adecuados para estas edades.
Rincón de juegos motores y construcciones	Lugar amplio.	Desarrollar el lenguaje y el pensamiento lógico. Proporcionar experiencias perceptivas motoras.	Aros, cuerdas, pelotas, rampas, materiales que se puedan apilar, encajar, que permitan construir laberintos, materiales de desecho, reciclados, etc.
Rincón de manipulación y plástica	Espacio luminoso cerca del agua (si es posible fuera del aula).	Desarrollar la creatividad y la libre expresión.	Pintura de dedos, arcilla, plastilina, pasta de papel, barro, etc.
Rincón del jardín	Zona del jardín o del patio.	Potenciar la observación, la experimentación y el descubrimiento.	Agua, tierra, cubos, palas, plantas, semillas, etc.

Fuente: Gallego Ortega (1994, p. 99).

Tabla 2. Propuesta de posibles rincones para niños y niñas de 3 a 6 años.

Denominación	Ubicación	Objetivos	Materiales
Rincón del juego simbólico	Vestíbulo, pasillo.	Desarrollar la capacidad de representación. Experimentar situaciones placenteras.	Tiendas de juguete con sus materiales específicos, etc.
Rincón del lenguaje	Espacio bien iluminado del aula.	Favorecer la intercomunicación y la maduración grafo-motriz.	Libros de imágenes e ilustraciones, cuentos, símbolos, rótulos, lápices, etc.
Rincón de la psicomotricidad	Espacio amplio que incite la actividad motriz.	Facilitar la adquisición de nuevas competencias motrices.	Aros, cuerdas, colchonetas, bancos, alfombras, telas, espalderas, etc.

Rincón de la representación lógica	Espacio cercano al encerrado y al rincón del lenguaje.	Desarrollar el pensamiento lógico.	Botones, canicas, puzzles, bloques lógicos, balanzas, dados, laberintos, etc.
Rincón de la observación y de las sensaciones	Espacio luminoso y alegre.	Desarrollar las capacidades perceptivas e incrementar las experiencias propias de la etapa infantil.	Animales, plantas, materiales sensoriales, etc.

Fuente: Gallego Ortega (1994, p. 100).

2.6. El escenario en el que surgen las representaciones

Las características que paulatinamente observamos en las obras de arte de los niños y niñas son fruto del aprendizaje. Un aprendizaje que han de fomentar los docentes, así como la sociedad y las familias, proporcionando a los niños la posibilidad de descubrir el mundo, facilitándoles los materiales con los que van a trabajar y el conocimiento de las diferentes técnicas, aportando sugerencias y pautas en el ámbito de las artes plásticas. De este modo, se irán desarrollando y refinando gradualmente los procesos cognitivos y las formas de pensamiento, para generar ideas y adquirir un mayor control, seguridad y confianza a la hora de plasmar sus sentimientos y emociones, utilizando un material que se convertirá en el medio apropiado para la consecución de objetivos y acciones, y en fuente inagotable de ideas. Así, este proceso en el que el material se convierte en generador e inspirador de nuevas ideas supone un diálogo que permite que el niño aprenda a sentir lo vivido. El arte invita a que se preste una especial atención a aquello que el propio ser humano ha generado, construido, creado. Insta a que atendamos a nuestra propia respuesta emocional. El arte ayudará a que los niños y niñas sean conscientes de sí mismos, y que incluso lleguen a ser capaces de rehacerse y reinventarse. Es un lenguaje que les permite:

- Expresar su mundo interior, sus emociones y sensaciones.
- Desarrollar la creatividad y la imaginación.

- Potenciar sus capacidades intelectuales.
- Incrementar sus vínculos afectivos.
- Plasmar sus estados de ánimo.
- Agudizar la observación.

En la creación artística obtendrán la libertad expresiva, que reside en la capacidad de encontrar su forma personal de expresión. Por ello la educación artística estimula el desarrollo integral de los niños en la etapa infantil. Con el arte se activa la sensibilidad y, a su vez, eso permite fortalecer y transmitir valores. Mediante una perspectiva artística se atiende al desarrollo de las aptitudes para la percepción estética, y a la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. La enseñanza a través del arte requiere que se tenga en cuenta cómo se aprende a crear formas visuales, y cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y, además, cómo se aprende a, de algún modo, comprender el arte. La Educación Infantil es la etapa idónea para que se fomenten las diferentes competencias, en las que el contenido artístico no ha de ser un complemento sino una parte esencial en la formación de personas con sentido crítico y constructivo.

La educación plástica y visual se convierte en un proceso de sensibilización ante la vida, ante el mundo. Los niños llegan a conocerse a sí mismos, siendo capaces de innovar y crear, y de decir qué es lo que más les gusta. Las actividades artísticas permiten que los niños mantengan la atención y, al mismo tiempo, puedan prolongar esfuerzos sostenidos en el tiempo. El arte estimula sus sentidos y hace que piensen con cada parte del cuerpo, que prueben y descubran. Han de experimentar por sí mismos, tocar, moverse, no ser prisioneros de una única dinámica. Las artes plásticas fortalecen el trabajo manual y optimizan la coordinación; y el trabajar con los colores y las luces permite, además, potenciar la capacidad de atención.

Y no solo será necesario que los niños tengan una idea, sino que también conozcan qué grado de libertad les proporcionan los diferentes materiales y técnicas. Cómo pueden usar el papel, los pinceles y los lápices para, por ejemplo, hacer un dibujo. Un niño comenzará a plasmar sus pensamientos en un papel y luego los verbalizará, los compartirá con su entorno.

2.7. La hoja de papel como laboratorio

La educación plástica debe ocuparse de los sentidos primarios para lograr mejorar las estructuras de pensamiento y favorecer la consecución de los objetivos pedagógicos. Por ello, en la etapa infantil, las escuelas y los docentes han de favorecer que se despierten los sentidos, proporcionando a los niños y niñas objetos con los que descubrirán contrastes, tendrán experiencias y sacarán conclusiones, a la vez que pondrán nombre y dotarán de cualidades a los objetos, configurando así sus esquemas de conocimiento.

Las primeras creaciones de los niños y niñas podrán parecer muy elementales, como los garabatos en el lenguaje plástico, o las gesticulaciones e imitaciones sencillas en el lenguaje corporal; sin embargo, han de tenerse muy en cuenta puesto que constituyen un importante estímulo que se irá desarrollando de forma activa. La evolución del dibujo en los niños, tal y como nos recuerda Heike Freire (2005) en su artículo «La escritura: ¿espacio liso o estriado?», se concibe tradicionalmente como una progresión desde lo descontrolado hacia lo controlado, desde la no intencionalidad a la intencionalidad, desde lo informe a la forma, desde la insignificancia al logro del significado. ¿Es este un recorrido que desemboca en la representación?

La mayor parte de los adultos no toman en consideración el dibujo de los niños si no detectan en el papel algo representable, por eso la pregunta más recurrente ante el dibujo de un niño es «¿qué has querido pintar?». Ante esto, una premisa fundamental, desde la perspectiva de una educación creadora, es que la expresión no es la consecuencia de la impresión.

Fue en 1960 cuando Arno Stern inició sus investigaciones sobre el dibujo y la pintura. Una buena parte de su trabajo lo desarrolló en poblaciones aisladas cuyas formas de vida no incluían la escolarización: en aldeas que buscó entre los habitantes de la sabana, entre los nómadas del desierto, entre los pobladores de la selva virgen y entre los pueblos indígenas de los Andes, lugares en los que nunca habían visto pinceles o lápices. El resultado de su investigación constató la existencia de la formulación, un código universal que aparece cuando se pinta en condiciones muy concretas, las condiciones de la educación creadora.

Esta formulación comienza en los niños, con las figuras primarias, con las cuales juegan a lo largo de los años y que van naciendo una tras otra sin la intención de representar cosas. En un determinado momento el niño encuentra una semejanza entre la figura que traza y lo que ve, y de esa constatación surgirá la intención de representar cosas, haciendo que esas figuras primarias se conviertan en figuras-objetos. El equilibrio entre las manifestaciones que provienen de la intención y aquellas que vienen impuestas por la necesidad, es decir entre las expresiones razonadas y las menos razonadas, se rompe al final de la etapa infantil cuando la razón se impone y las imágenes se transforman para convertirse en más realistas, más acordes con el aspecto real del objeto representado, y en las que van apareciendo detalles y proporciones.

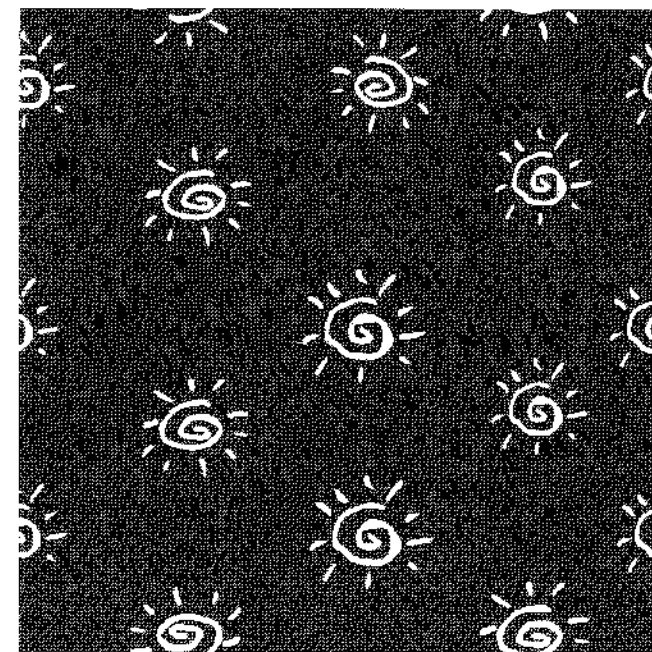


Figura 2.1. Algunos de los prototipos observados por Arno Stern en su estudio podemos encontrarlos tanto en el arte aborígen australiano, como en los patrones utilizados al dibujar a mano en el ámbito publicitario. Fuente: Shutterstock.

La educación creadora, término acuñado por Stern, aboga por recuperar el juego de pintar, fomenta la capacidad de expresión y defiende el equilibrio entre el espacio personal y el colectivo. Mientras que la

mesa-paleta es el espacio que se comparte, el papel constituye el espacio personal.

Contar con espacios en los que se juegue a pintar libremente, sin competencias, sin juicios, sin inhibiciones, con la pasión que conlleva realizar la actividad en sí misma, construye una nueva mirada sobre los niños y niñas, ofrece al mundo una mirada de confianza, de esperanza y de respeto, por ellos y por todo el que se aventura en el camino del conocimiento y del aprendizaje.

2.8. La arquitectura de la percepción y de la creatividad

Hay edades, aproximadamente hasta los tres o cuatro años, en las que se desarrolla la mayor parte de las conexiones de las redes neuronales visuales. El cerebro destina una cuarta parte de su actividad, y treinta áreas diferentes, para llevar a cabo la percepción visual; como han puesto de manifiesto algunas de las investigaciones recogidas en *Viaje al universo neuronal* (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT, 2007). Nuestro cerebro no retrata entonces la realidad sino que proporciona un significado a las imágenes. Este proceso de percepción se desarrolla de forma organizada, desde los receptores sensoriales, como la retina, hasta el procesamiento de la información, en el lóbulo occipital, donde se extraen los datos relativos a los tonos de los colores, el movimiento, las formas... Existen, además, circuitos que aportan información acerca del «dónde», localizando los objetos en el espacio, y del «qué», identificando características de los diversos objetos. La percepción de los rostros constituye un caso particular, puesto que hay estructuras cerebrales específicas que se dedican a este proceso y que permiten que se obtengan detalles muy precisos del contexto.

Incluso en ausencia de visión la corteza visual puede activarse. Si cerramos los ojos y pensamos en una imagen, esta responde de forma similar a cuando la estamos efectivamente percibiendo. Y en una alucinación, cuando creemos estar percibiendo un estímulo que en realidad no existe, las áreas del cerebro funcionan como si ese estímulo existiera, lo cual da lugar a que las vivamos de forma tan real. En el caso de las ilusiones ópticas, que es cuando nuestras percepciones se distorsionan,

es el cerebro quien las elabora para rellenar los espacios de información que no consiguió captar del mundo externo.

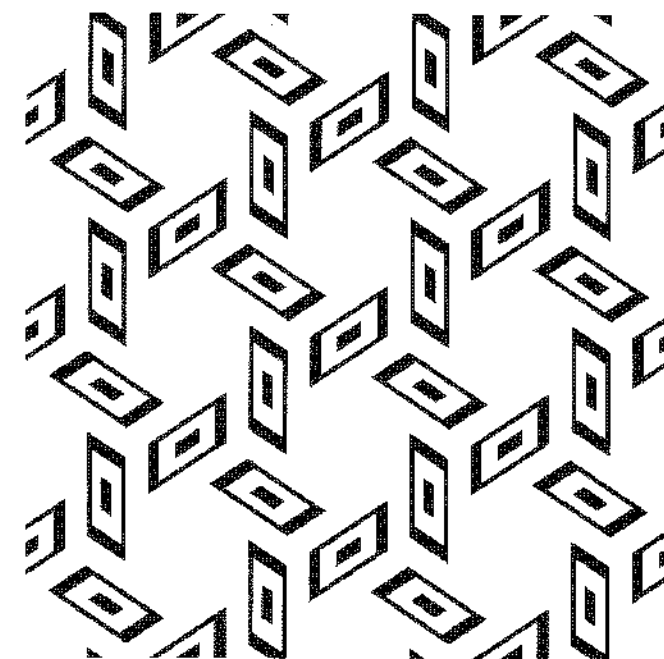


Figura 2.2. Una imagen que cobra volumen. Fuente: Shutterstock.

Así, la actividad cerebral que crea una percepción del mundo visual, traduciendo y transformando patrones de colores y de luz en acontecimientos y en objetos, puede considerarse uno de los actos creativos más sofisticados.

2.8.1. Educar la creatividad para las emociones y las adversidades

En una conferencia pronunciada en el Collège de France, en 1983, Jorge Luis Borges aludió al valor de la creatividad, poniéndola en conexión no solo con las emociones, sino también con las adversidades. La creatividad no se circunscribe a una práctica específica, está presente en todas las realizaciones humanas, lo que explica, por ejemplo, la capacidad

de los docentes para educar a los diferentes alumnos de su clase y lograr que se cumplan los objetivos propuestos en las diversas actividades. Generalmente se considera que una persona es creativa cuando presenta una solución original o innovadora ante un determinado problema. A veces ese problema está relacionado con la visión que se tiene del mundo y cómo se representa, de ahí que se asocien el ámbito artístico y la creatividad. Algunos estudios han puesto de manifiesto, mediante el escaneo del cerebro de músicos y cantantes, la enorme actividad global del cerebro cuando improvisaban mentalmente una melodía que no conocían con antelación. El proceso de la creatividad depende entonces de una compleja red de nuestro cerebro. Otros investigadores, vinculados a la Universidad de Cambridge y al Instituto de Neurología Cognitiva, INECO, y de Neurociencias de la Fundación Favaloro, observaron que cuando los músicos de jazz creaban algo nuevo, se ponían en marcha áreas que habitualmente están frenadas por la parte anterior, lóbulo frontal, del cerebro. Y el que uno no esté concentrado en algo, o crea que no lo está, no supone que el cerebro no esté trabajando con la información adquirida con anterioridad. Cuando se está relajado existe un periodo de inactividad y se produce el llamado sueño diurno. En los sueños se producen actividades cerebrales que son similares a las que, según se ha comprobado, existen en los periodos creativos.

La pasión moviliza e insta a que busquemos soluciones, pero la creatividad va mucho más allá, surge como un compendio de emociones y se convierte en un valioso recurso para transformar, construir y educar.

2.9. Aprendiendo a mirar

Los niños y niñas se encuentran rodeados de imágenes y, al igual que se le da importancia a la lectoescritura, también se debe considerar importante otra forma de lectura: la lectura de las imágenes.

La educación artística ha de fomentar el interés por el conocimiento, favorecer el desarrollo de la curiosidad y la actitud de búsqueda, para contribuir a la construcción de argumentos y criterios propios. Una educación estética apropiada deberá formar parte del proceso de alfabetización cultural, que ayudará a crear una propuesta de educa-

ción integral y, en este sentido, las escuelas deben contar con un espacio donde poder instaurar momentos o tiempos de observación que favorezcan ese encuentro de los niños y niñas con la imagen. La educación visual enseña a contemplar y a apreciar las imágenes, y a disfrutar de las producciones artísticas gracias a la exploración.

La enseñanza de la expresión plástica y visual en la etapa infantil tendrá como objetivo principal el desarrollo de una serie de capacidades:

- Poder comunicar sentimientos, emociones, pensamientos y vivencias, a través del conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos, así como expresar valoraciones y establecer criterios de forma que puedan definirse los gustos personales.
- Ahondar en los procesos de la percepción visual y en las diferentes posibilidades que proporciona la imagen para comprender al ser humano y su interacción con el mundo.
- Favorecer el aprendizaje de la escucha, del habla y de la formación de opiniones, ampliando y afianzando el gusto estético mediante el conocimiento de las diversas manifestaciones artísticas.

Las imágenes evocan recuerdos, despiertan sensaciones, propician estados de ánimo y ponen de manifiesto el hecho de que no existe una única manera de contemplar, no hay una única forma de acercarnos a las obras de arte. La finalidad de la educación artística no es tanto que los alumnos adquieran unos conocimientos específicos, sino que se genere en ellos una estructura de pensamiento, una manera y una forma de mirar que se amplíe más allá del periodo y del ámbito escolar, que permita que los niños y niñas se conviertan en personas capaces de apreciar y de comprender los valores estéticos propios del arte y del mundo que les rodeará.

Conclusiones

- La expresión plástica y visual es una forma de comunicación que permite que los niños y niñas potencien sus capacidades creativas y expresivas.

- Desde que nacen, los niños son buscadores insaciables de conocimientos, pero no solo aprenden de lo que escuchan, leen, memorizan o estudian, sino también de aquello que ponen en práctica.
- Las experiencias vividas en los primeros años tienen su efecto sobre la capacidad de aprendizaje que los niños manifestarán en el futuro.
- Aprender desde la teoría es obtener información, pero aprender desde el hacer es conocimiento. Aprender y hacer no han de entenderse como polos opuestos, dado que gracias a su unión se consigue una buena práctica de lo aprendido.
- La educación plástica y visual ha de considerarse como un espacio didáctico de aprendizaje activo, en el sentido de que los niños y niñas deberán ser participantes plenos a lo largo del proceso de adquisición de sus conocimientos.
- En la etapa infantil se ha de favorecer el desarrollo de los sentidos, proporcionando a los niños y niñas objetos con los que descubran contrastes, tengan experiencias..., ayudando a un refinamiento gradual de los procesos cognitivos y de las formas de pensamiento, para que adquirieran un mayor control, seguridad y confianza a la hora de plasmar sus sentimientos y emociones.
- Las artes plásticas fortalecen el trabajo manual y optimizan la coordinación favoreciendo, además, todos los tipos de juego, desde los más sensoriales a los más representativos. El arte estimula los sentidos y permite probar, descubrir y pensar con cada parte del cuerpo.
- Los docentes han de ser capaces de generar, a partir de una idea central, nuevos planteamientos mediante el uso de colores, imágenes y palabras clave, actuando así sobre la creatividad, la comprensión y la percepción entre otras capacidades.

Capítulo 3. Aprendizaje y cultura visual en la infancia

Martín Caeiro Rodríguez

3.1. Lo visual en el arte

Estamos inmersos en una sociedad indiscutiblemente visual y auditiva, repleta de imágenes y en continuo proceso de evolución. Técnicas, medios, materiales y herramientas relacionadas todas ellas con la representación y surgidas a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI permiten y facilitan hoy a nuestros alumnos el acceso a la creación y manipulación de imágenes, a una producción casi generalizada y a un uso del lenguaje plástico y visual como nunca antes había existido. Para aprovechar y sensibilizar todo esto se hace necesaria una adecuada formación desde la infancia. ¿Niños analfabetos plástica, icónica y audiovisualmente en una sociedad construida sobre imágenes? Desde un punto de vista antropológico, podemos considerar que vivimos en la era de la imagen y que cualquier niño debe alfabetizarse imaginalmente desde los primeros años.

3.1.1. La diferencia básica entre «visual» y «plástica»

¿Por qué plástica y visual? ¿Por qué «Didáctica de las artes plásticas y visuales»? ¿Cuál es la diferencia entre lo «plástico» y lo «visual»? Las

artes plásticas se diferencian de las artes visuales, las artes escénicas, las artes musicales... En las artes plásticas se sitúan tradicionalmente aquellas formas artísticas que utilizan materiales capaces de ser modificados o moldeados «por el artista» para crear una obra. Son aquellas manifestaciones que reflejan, siempre con recursos plásticos, algún producto de la imaginación o una visión de la realidad personal. El término de «artes plásticas», se incluye dentro del concepto genérico de «las Bellas Artes», que aparece a principios del siglo XIX para referirse a la pintura, la escultura, el dibujo, la arquitectura, el grabado, la cerámica, la orfebrería, la artesanía, la pintura mural... A mediados del siglo XX, se comenzó a utilizar el término «artes visuales», englobando — según algunos autores con los que no estoy de acuerdo — el de artes plásticas y todos los nuevos medios. Las artes visuales añaden otros recursos como pueden ser: el sonido, el video, la informática, la electrónica, etcétera. Sea como sea, en lo visual debemos situar, sin duda: fotografía, vídeo, arte digital, Net.Art, cine, cómic... lenguajes todos ellos que requieren una formación específica, en primera instancia, para el docente y que posibilitan una expresión propia para el niño frente a otras técnicas, medios, soportes o recursos que caracterizaremos aquí dentro de las «artes plásticas», para no confundirlo todo con un ojo o reducirnos, artísticamente hablando, a la visión. Profundicemos a continuación en la cultura de lo visual y en su aprendizaje.

3.2. Educar la visión temprana

En el relato «Ver y no ver», el neurólogo y ensayista Oliver Sacks (2006) explica que «uno no ve, siente o percibe aisladamente: la percepción va siempre vinculada al comportamiento y al movimiento, a alargar el brazo y explorar el mundo. Ver es insuficiente. También se debe mirar» (p. 156). Es necesario educar el impulso de mirar, de «actuar viendo», para desarrollar desde los primeros años un «comportamiento visual» en el niño. En el caso de las imágenes mediáticas, esta educación también conlleva comprender por parte del docente que los productos visuales construyen una «cultura visual» que acompañará al niño desde

sus primeros años, un universo visual que en ningún caso es inocuo, y que está constituido no solo por objetos o elementos artísticos.

3.2.1. Habitar la iconosfera

La cultura visual está estrechamente relacionada con el término *iconosfera*, definida como el conjunto de lenguajes visuales y audiovisuales que van adquiriendo cada vez más protagonismo en el siglo XX en las sociedades industriales: la fotografía, el cine, la radio, la fotonovela, el afiche publicitario, el vídeo, la televisión, la computación... todas podemos considerarlas como tecnologías de la percepción y medios de expresión constituyendo un complejo universo imaginístico. Como nos recuerda Roman Gubern (1996), «este entorno o “ecosistema cultural” fue teorizado por Gilbert Cohen-Séat en 1959, y está formado, entre otras cosas, por mensajes icónicos audiovisuales que envuelven al individuo en procesos de comunicación» (p. 183). Es evidente que en la edad temprana que nos ocupa (de cero a cinco años, en especial a partir de los tres), el efecto de este «ecosistema cultural» audiovisual es mucho menor que a partir de los seis años en adelante, pero conviene ir organizando para el niño los diferentes elementos que lo configuran e ir identificando las posibilidades expresivas que se le ofrecen, así como las necesidades perceptivas alfabetizadoras que la cultura de la imagen exige.

Desde el punto de vista de la educación artística, podemos encontrar hoy herramientas inventadas expresamente para generar y transformar imágenes, ya sean fijas o en movimiento. La televisión, la publicidad, internet, el diseño gráfico o el cine, son ejemplos del avance de las herramientas de creación y manipulación de imágenes. El nacimiento de la cibernética a mediados del siglo XX, el auge de los programas informáticos y más recientemente de las aplicaciones (apps), ha supuesto un avance sin precedentes en lo que a consumo, tratamiento y producción de imagen se refiere. El niño desde los primeros años aprende a jugar con estas tecnologías. Y su aprendizaje no es exclusivamente curricular o formal, sino también medioambiental y cultural. La educación visual (y los estudios relacionados con esta) implica atender a la

sociedad en la que habita el niño; por eso, cuando hablamos de cultura visual hablamos de educar la mirada tanto desde lo social (Hernández, 2000) como en su individuación.

Las imágenes mediáticas, en las sociedades globalizadas como la nuestra, se caracterizan por utilizar en su configuración principios del lenguaje verbal, herramientas del habla y de la gramática que articulan mecanismos de representación y posibilidades de relación propios de la comunicación de masas. En los objetos visuales actúa una gramática muy particular que genera una comunicación no verbal en la que también hay que alfabetizar al niño. Las imágenes le harán decir, le harán hablar desde los primeros instantes, incluso antes de acceder a la oralidad de la palabra. El docente tiene la enorme responsabilidad de ayudarlo a comprender, a pensar y a expresar ese lenguaje visual. Aprender a percibir, a expresarse y a comunicarse con lenguajes visuales es fundamental en nuestra sociedad mediática.

Oliver Sacks ilustra la idea de aprender a comportarse visualmente desde los primeros meses de vida con el caso de dos niños cuyos ojos habían sido vendados desde temprana edad y que: «Cuando les quitaron los vendajes a la edad de cinco años, no mostraron ninguna reacción, no parecían mirar, como si estuvieran ciegos. Daba la sensación de que esos niños, que habían construido su mundo con otros sentidos y comportamientos, no sabían utilizar los ojos» (2006, p. 156). Estos niños eran «mentalmente» ciegos: *agnósticos*. Sacks explica que cada uno de nosotros, desde los primeros años, vamos creando un mundo visual, un mundo de objetos visuales, conceptos y significados: «cada mañana, abrimos los ojos a un mundo que hemos pasado toda una vida aprendiendo a ver. El mundo no se nos da: construimos nuestro mundo a través de una incesante experiencia, categorización, memoria, reconexión» (2006, p. 152). La experiencia visual de un bebé nace en la borrosidad, de ahí hemos partido todos, y cada vez adquirimos más profundidad de campo, adquirimos progresivamente más definición del mundo, más focalidad, hasta que la experiencia de lo visual se carga de significados tan útiles para la vida como imprescindibles. Como expresó Elliot W. Eisner en *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*: «Los sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia» (2012, p. 18).

3.2.2. Las tres dimensiones de lo visual

La gramática de la imagen o del objeto, como la de cualquier otro lenguaje, posee una semántica y una sintaxis muy particulares que el niño debe conocer y saber manejar cuando alcanza la edad de cinco años. El bebé juega desde muy pequeño con imágenes y con gran diversidad de objetos; actúa sobre ellos; como niño, decide a partir de ellos, de lo que le muestran y le sugieren, se emociona y piensa con ellos. De ahí que a un aprendizaje gramatical de las imágenes y de los objetos debamos añadirle una dimensión pragmática: la que nos sitúa en el punto clave de las relaciones niño-imagen, niño-objetos, en el uso y en las circunstancias en las que se dan esas relaciones y esas experiencias:

Una teoría lingüística como teoría semiótica del lenguaje se debería plantear en un espacio de comunicación y por lo tanto en un espacio de tres dimensiones, sintaxis, semántica y pragmática, ya que de no ser así resultaría incompleta y además alejada de la realidad. (Serrano, 1992, p. 71)

Lo mismo que una lengua se aprende en una comunidad lingüística, la lectura y creación de imágenes se aprende en el contexto de una cultura. Hoy esa cultura es predominantemente visual y auditiva, un compendio de numerosos lenguajes interactuando, ya sea en la publicidad, en la televisión, en el cine, en el cómic, Internet... y que empezarán a llegarle al niño cada vez con más frecuencia e influencia.

Por lo tanto, este aprendizaje visual del niño debe identificarse y atenderse en el aula en relación a un modelo de representación basado en tres dimensiones: *semántica, sintáctica y pragmática*.

3.2.2.1. El contexto vital de la cultura visual

Pero pensemos y reflexionemos la dimensión pragmática del aprendizaje de la imagen en relación a la teoría de Vygotsky (1896-1934) sobre la importancia de atender el contexto que rodea al niño (constructivismo social), de incorporar el saber cultural (determinismo cultural) que el niño capta mediante el uso del lenguaje y la interacción con otros compañeros, objetos, seres animados o inanimados (componente inter-

subjetivo, *interpsíquico*). En esta idea constructivista del aprendizaje, el niño, a través del proceso perceptivo y la asimilación de lenguajes visuales, creará en su mente su propia versión del mundo (componente *intrapsíquico*). Esa nueva versión de la realidad que ha ido aprendiendo en sus primeros años de existencia la incorporará a su estructura cognitiva (desarrollo cognoscitivo), una estructura en la que intervienen representaciones y esquemas «visuales». Indiscutiblemente, cuanto mayor riqueza de aprendizajes visuales tenga el niño, mejores y más sofisticados esquemas generará o «visualizará» para comunicarse: «En parte, como resultado de la *globalización* y de sus efectos sobre las culturas y los individuos, teorías como la de Vygotsky recobran actualidad. Los enfoques sociocultural, ecológico, etnográfico, etc., siguen insistiendo en la relevancia del medio en el que tiene lugar el desarrollo infantil y en la necesidad de su estudio» (Bruner y Linaza, 2012, p. 250).

La teoría de Vygotsky complementó las teorías y estudios que había realizado Jean Piaget (1896-1980), quien se centró fundamentalmente para el establecimiento de su «epistemología genética» en la relación del niño y su mente, y no tanto en las relaciones del niño con otros niños o con todo lo que le rodeaba. Como relatan Mariscal Altares y Giménez Dasí (2013, p. 39), a la obra de Piaget se le han hecho las siguientes críticas:

- Piaget se centró exclusivamente en el estudio de la «cognición fría»: la imagen que se proyecta del niño piagetiano es la de un niño aislado del mundo social, cuando sabemos que el apego y las relaciones sociales son aspectos fundamentales para el desarrollo cognitivo.
- Piaget ha sido criticado desde las teorías socioculturales, como la teoría de Vygotsky: desde estas perspectivas teóricas el contexto social es fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
- Piaget parece haberse centrado más en las relaciones sujeto-objeto que en las relaciones sujeto y otros sujetos.

También el cognitivista Jerome S. Bruner en *El desarrollo de los procesos de representación* (2002), analizando los criterios que debe seguir

un estudio teórico y crítico acerca del desarrollo cognitivo y mental del niño, identifica a partir de su crítica a Piaget, en su esquema, un factor de carácter cultural y representativo: «Cualquier explicación del desarrollo cognitivo (o quizás cualquier explicación sobre el desarrollo humano) debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece ese ser humano» (p. 121).

Este factor cultural de carácter representativo está ligado inevitablemente a un contexto pedagógico de carácter artístico. Este esquema que sitúa a lo cultural entre el aprendizaje y la cognición se relaciona a su vez con tres sistemas de representación identificados por Bruner (Tabla 3) y que son utilizados por el niño para materializar lo que ocurre en su mente y la realidad: «Estos tres modos son (...) la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica: conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje» (2002, p. 122).

El niño debe conocer los mecanismos que actúan en el seno de las imágenes y de los objetos, no solo aislados, sino en su contexto, interactuando con el medio, objetos que tampoco pueden ser solo estáticos, sino que también deben incluirse los que incorporan el movimiento real o simulado (aprendizaje enactivo). En la medida en que vaya comprendiendo el objeto y la imagen, jugando con su gramática, logrará un conocimiento más amplio de su realidad y de todo lo que le rodea.

Tabla 3. Los tres sistemas de representación según Bruner.

TIPO	DESCRIPCIÓN
MODELO ICÓNICO	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridad de la representación frente a la realidad. • Representación por medio de imágenes o esquemas a partir de acciones, de visiones exteriores o interiores, estáticas o dinámicas... • En este modelo, desde el punto de vista de la expresión, creamos o modificamos imágenes por medio de signos, recursos y técnicas diversas, normalmente guardando un parecido con la realidad. • Se trabaja desde la dimensión sintáctica hacia la dimensión semántica del lenguaje. • Una pintura, una fotografía, un cartel... ofrecen conocimiento a partir de su universo icónico representado.

MODELO SIMBÓLICO

- En este modelo se hace uso exclusivo del lenguaje y de sus recursos para significar algo específico. Prioridad de la **significación** frente a la realidad.
- Podríamos hablar en este caso de **metalenguaje** ya que lo simbólico va más allá de los elementos físicos utilizados para crear la imagen: consonantes y vocales en el lenguaje verbal, recursos gráficos y visuales en el lenguaje artístico.
- Requiere conocer a fondo el lenguaje con el que se simboliza: lenguaje alfabético, lenguaje publicitario, lenguaje cinematográfico, lenguaje gráfico, lenguaje plástico... para pasar de lo literal, figurativo, icónico a lo simbólico.
- Cualquier elemento, experiencia, idea... puede convertirse en algo simbólico.
- El carácter simbólico de una imagen, un objeto, una acción... es algo arbitrario, fruto de una relación social, cultural o personal determinada por el perceptor o creador y el contexto en el que vive. Por ejemplo, utilizar tres patos para aprender el número tres; o escribir la palabra «mamá» para referirse a ella.
- Preponderancia de la dimensión **semántica**.

MODELO ENACTIVO (O ACTUANTE)

- Se aprende haciendo cosas, imitando, manipulando, transformando... imágenes, objetos.
- El saber sigue a la acción.
- Preponderancia de la dimensión **pragmática**.
- Aunque en el niño la acción se considera en Bruner como algo elemental, primario, menos complejo que el modo representativo o el simbólico, la acción puede devenir mucho más compleja que los primeros. El bailarín, el actor, el músico, todo el arte performático... son ejemplos claros de representación enactiva.
- En el caso del niño el juego es enactivo, y un modelo ideal para el aprendizaje.
- La **parte negativa** de este tipo de representación es que, si el niño no ha trabajado la dimensión sintáctica ni la semántica, la acción se puede convertir en algo vacío e inócuo desde el punto de vista del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de las ideas de Jerome S. Bruner (1984).

3.3. La inteligencia visual y su educación

3.3.1. Percepción y cognición

No hay que olvidar, aunque estemos en una cultura de masas, que una imagen no es solo un elemento perceptivo o de consumo sino también un desencadenante cognitivo: las imágenes nos hacen sentir, pensar, saber,

actuar. El aprendizaje es incesante desde el primer instante de vida. ¿En qué momento este aprendizaje, en cuanto a lo visual se refiere, se vuelve algo autónomo para el desarrollo del niño? ¿En qué momento el niño ha asimilado que una imagen tiene un lenguaje con el que comunicarse, exactamente a como cuando utiliza el habla? Es difícil establecerlo. Todos podemos retrotraernos a una primera imagen que recordamos. El pianista canadiense Glenn Gould (2007) contaba que su madre, también pianista y su primera maestra de música, lo sentaba en sus rodillas mientras tocaba el piano, y que para él, primero fue la música y después el habla, aprendió a descifrar las notas antes que a escribir palabras. Rostropovich se sentaba delante de su padre, también violonchelista, e imitaba sus movimientos con un palo como si tocara el violonchelo. No podemos saber cómo se inicia el pensamiento visual o la capacidad de simbolizar en esas edades tan tempranas, requeriría de una investigación más profunda desde la neurología pasando por la neurolingüística, la bioquímica... pero sí podemos enriquecer las experiencias de lo visual en el niño ofreciéndole vivencias de aula que trabajen las diferentes dimensiones del lenguaje visual. Es decir, podemos enriquecer su entorno provocando encuentros más significativos con los objetos y las imágenes.

Los docentes debemos ser capaces de traducir a pequeñas experiencias de aula la complejidad de lo visual. Conviene saber, para aprovechar al máximo la educación artística del niño, que la «percepción» (acto cultural) es diferente a la «visión» (un acto natural), y que la primera está intrínsecamente ligada a la cognición. En este sentido, se debe partir de experiencias sencillas para ir cada vez a experiencias más complejas, tanto perceptivas como cognitivas, ya que el conocimiento y el aprendizaje son procesos constructivos. Educar la percepción es el primer paso para la construcción del mundo infantil, y esta debe traducirse a lenguajes y experiencias comprensibles para el niño. El objetivo es que el niño, cuando pase de Infantil a la etapa de Primaria, al menos haya interiorizado que existen otros lenguajes más allá del verbal, otras formas de expresión y comunicación (cómic, cine, fotografía, pintura, diseño, publicidad, arquitectura, teatro, música...) que le permiten transmitir ideas, emociones, conceptos... con recursos diferentes al del habla. La función del maestro del área artística es enseñarle a «hablar» y a «escuchar» el lenguaje de la imagen, a expresarse gráfica, plástica e

iconográficamente, tanto como emisor de imágenes como receptor de estas.

Para conseguir todos estos propósitos pedagógicos, debemos tener en cuenta que el lenguaje es lo que permite traducir la experiencia perceptiva a pensamiento y así comunicarse. El lenguaje, como nos explica Tamayo (2002, p. 2), se define como:

- Un conjunto de expresiones simbólicas, un sistema organizado de signos, un producto cultural que proporciona un código para la traducción del pensamiento.
- El lenguaje es un método exclusivamente humano de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos.

Y esto sirve tanto para el lenguaje verbal como para el visual, sea pensamiento icónico o textual.

Arnheim en su obra *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador* (1981) indica que la percepción no es un proceso mecánico, «sino la aprehensión de esquemas estructurales significativos» (p. 18). Para Arnheim: «La mente funciona siempre como un todo. Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención» (p. 18). El lenguaje es el principal instrumento del pensamiento. En el caso del lenguaje visual se produce un pensamiento visual y los caracteres que lo constituyen no son solo fonemas, sino un amplio y complejo espectro de elementos gráfico-plásticos e icónicos que conviven con los elementos denominados tradicionalmente como lingüísticos. En definitiva, «la percepción visual es pensamiento visual» (Arnheim, 1969, p. 13). Y el niño debe aprender a leer y a pensar también en una cultura visual. Como dice Dewey, «conseguir un alto grado de desempeño expresivo es intensificar la vida» (2008).

En relación al lenguaje de la imagen y a la educación de su configuración, atendiendo a la dimensión sintáctica de su gramática, podemos identificar que:

- Existe una sintaxis visual.
- Existen líneas generales para la construcción de composiciones.

- Existen elementos básicos que pueden aprender y comprender todos los estudiantes de los medios audiovisuales, sean artistas o no, y que son susceptibles, junto con técnicas manipuladoras, de utilizarse para crear. Algunos de estos elementos son: punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, dimensión, movimiento...

Desde estos elementos base (dimensión sintáctica), se van construyendo diversos significados (dimensión semántica), intenciones comunicativas, expresivas... dando forma visual a las ideas, emociones... alcanzando los niveles simbólicos característicos del lenguaje humano. Y no olvidemos que para que exista comunicación, debe haber una comunidad que comparta y entienda ese lenguaje (dimensión pragmática), y lo mantenga vivo.

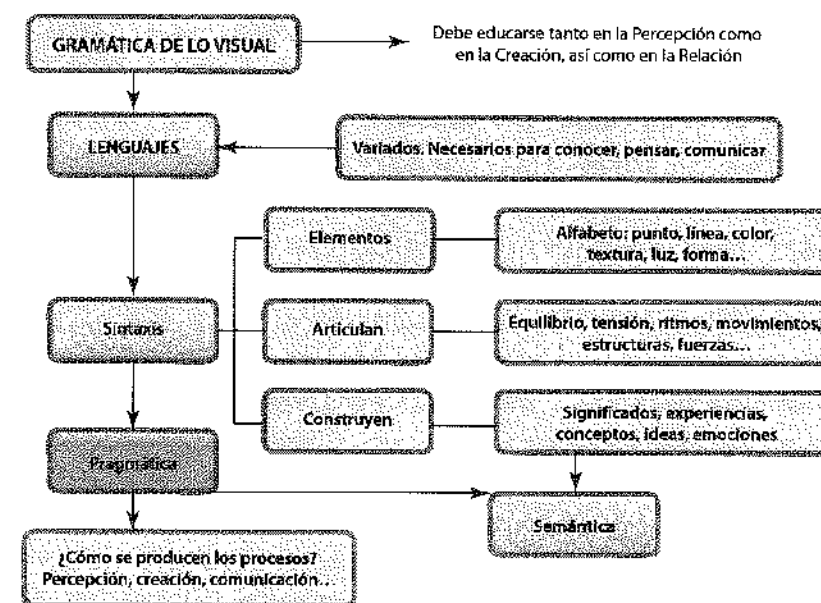


Figura 3.1. Gramática de lo visual.

3.3.2. ¿Cuánto vemos? La inteligencia visual

Todo lo que implica el acto de la visión, da cierta idea de la complejidad del carácter y contenido de lo que Donis A. Dondis en su obra *La*

sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual (1992) denominaría «inteligencia visual», que es en definitiva lo que el maestro debe educar para que el niño se desenvuelva exitosamente en un contexto mediático. En respuesta a la cuestión «¿Cuánto vemos?» que se hacía Dondis (p. 7), podemos encontrarnos un amplio espectro de procesos, actividades, funciones y actitudes que pueden educarse y potenciarse: percibir, comprender, contemplar, observar, descubrir, reconocer, visualizar, examinar, leer, mirar...

Para que la educación de la cultura visual sea eficaz, si seguimos a Justo Villafañe en *Introducción a la teoría de la imagen* (1987, p. 79), descubrimos en la percepción visual —entendida como proceso— la existencia de tres fases básicas:

- *Primera fase:* la recepción de la información. Es la sensación visual.
- *Segunda fase:* el almacenaje de la información (por procesos memorísticos). Es la memoria visual.
- *Tercera fase:* el procesamiento de información (que en el caso de la percepción será, lógicamente, de naturaleza sensorial). Es el pensamiento visual.

El maestro puede trabajar con estas fases teniendo en cuenta que cuanto más rica sea la experiencia sensorial del niño, su memoria incorporará diversos elementos gráficos, plásticos, visuales... engendrando así un pensamiento visual y una representación cada vez más ricas. Se trata de incrementar su imaginación y su fantasía interior a través de ampliar su realidad visual exterior.

En los estudios de Rudolf Arnheim la percepción y la creación artística se sitúan en el centro del proceso educativo. Entre las ideas más relevantes de Arnheim, como nos recuerda Salazar (2015), destacarían: «La de que interpretación y significado conforman un aspecto indivisible de la visión, y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas, sin dejar de lado el hecho de que, en la raíz del conocimiento, hay un mundo sensible que se experimenta» (p. 2).

Para Arnheim, la percepción:

- Se concibe como un hecho o acontecimiento cognitivo (por lo cual los sentidos y su educación tienen en este proceso un papel crucial).
- Colabora en el desarrollo de procesos como: discriminación, análisis, argumentación y pensamiento crítico.
- Es construcción, inteligencia y proceso dinámico, así que el acto de «ver» es una función de la inteligencia (de ahí que la percepción y creación del arte sean consideradas agentes primarios en el desarrollo de la mente).
- La visión es una función de la inteligencia.
- Interpretación y significado son aspectos indivisibles de la visión.
- El proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas.

En la raíz del conocimiento (visual y de cualquier otro tipo) hay un mundo sensible que podemos experimentar. Desde el principio, el niño intenta dar forma pública a lo que ha experimentado desde todos los sentidos. Arnheim, con sus investigaciones, nos ayuda a comprender que la percepción y la creación visual son los agentes primarios en el desarrollo de la mente, ya que el ojo es parte de esta, conectando el mundo exterior con el interior.

Por lo tanto, es a través de las imágenes, de su educación visual, del desarrollo de su sensibilidad e inteligencia visuales... que el universo interior del niño se pone de manifiesto. Algo que resulta crucial en los primeros años, cuando el lenguaje verbal todavía carece de la madurez suficiente para «decir» todo lo que el universo infantil produce.

3.4. La comunicación en la cultura visual

3.4.1. La comunicación visual

Si hay un contexto en el que las imágenes y los objetos responden a un lenguaje y que actúan de acuerdo a una gramática, ese es el de la comunicación. En la comunicación visual, la comunicación se produce por medio de imágenes, en vez de palabras. De ahí que debamos

hablar de «lenguaje visual». El lenguaje visual casi siempre busca la comunicación visual. Otra cosa muy diferente es que se comprenda plenamente o se haga consciente todo lo que se «dice» o se «transmite» en la comunicación visual. Algo que no ocurre ni siquiera en el adulto, por ejemplo, con la publicidad, que hay elementos subliminales, o con el cine, que pocos entienden cómo se construye la narrativa fílmica.

El lenguaje visual es un sistema de comunicación que utiliza las imágenes como medio de expresión, es decir, para transmitir en forma de mensajes visuales todo tipo de ideas, emociones, experiencias. Dependiendo de la edad, encontraremos productos visuales elaborados y dirigidos para un público o para otro. En este sentido, es significativo que la mayoría de los productos visuales que se dirigen a los niños están pensados también (y en primer lugar) para los padres. Pensemos en todo el mercado de productos para bebés, y en los anuncios protagonizados por estos, pero que los niños (y evidentemente los bebés) no pueden entender. ¿Quieren los bebés vestir azul celeste o rosa pastel, dependiendo de su sexo? Es algo cultural.

3.4.2. Los factores de la comunicación audiovisual

Para hablar del lenguaje de la imagen y de su lectura desde una cultura visual, es necesario recordar el marco en el que se da este modelo comunicativo. En la comunicación (verbal o visual) se distinguen los siguientes elementos o factores:

- *El emisor:* es el que genera el mensaje. (¿Humano o máquina?)
- *El receptor:* recibe el mensaje, es el destinatario.
- *El mensaje:* es la experiencia que se recibe y transmite con la comunicación (información, idea, sentimiento o cosa). En la comunicación visual el mensaje llega a través de la imagen o del producto visual.
- *El código lingüístico:* es el conjunto organizado de unidades y reglas de combinación propias de cada lengua natural o lenguaje (visual, musical, corporal...). Si el código no es compartido por emisor y receptor no hay comunicación.

- *El canal:* es lo que permite establecer y mantener la comunicación entre emisor y receptor. Es el medio físico: TV, radio, cine, publicidad, prensa...
- *El contexto:* es la situación o entorno extralingüístico en el que se desarrolla el acto comunicativo: una ciudad, un bosque, discoteca, un museo...

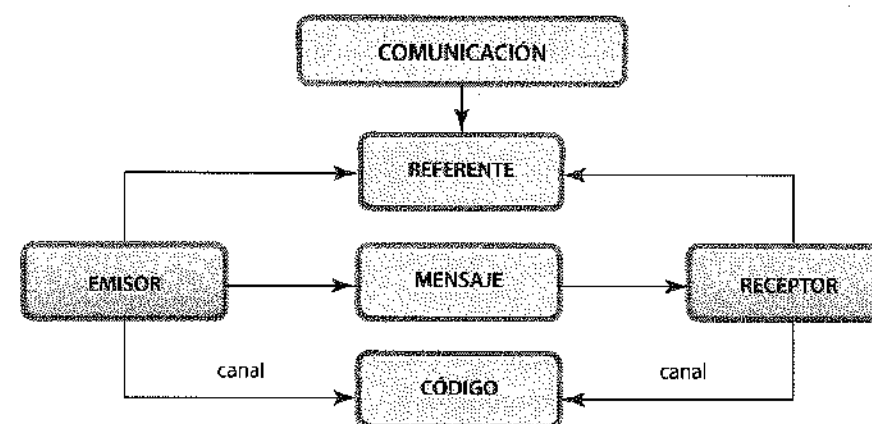


Figura 3.2. Elementos de la comunicación.

El niño es, en este modelo, tanto receptor como emisor de mensajes visuales. Evidentemente, lo es en gran medida de un modo inconsciente. Es un esquema que podemos traducirlo para el aula artística de diversas formas haciendo que sea más operativo. Pensemos, por ejemplo, en los dibujos infantiles que utilizan un código con un lenguaje tanto textual como gráfico-plástico pensado para la edad del niño. También, los objetos responden a una ergonomía que adapta escala, forma, material... al tamaño y edad del niño. Podemos decir que la representación sigue a la cognición; la construcción sigue a la biología. Así debe proceder también el maestro, articulando los modelos visuales y esquemas conceptuales de la cultura visual comunicativa a la etapa y edad que vive el niño.

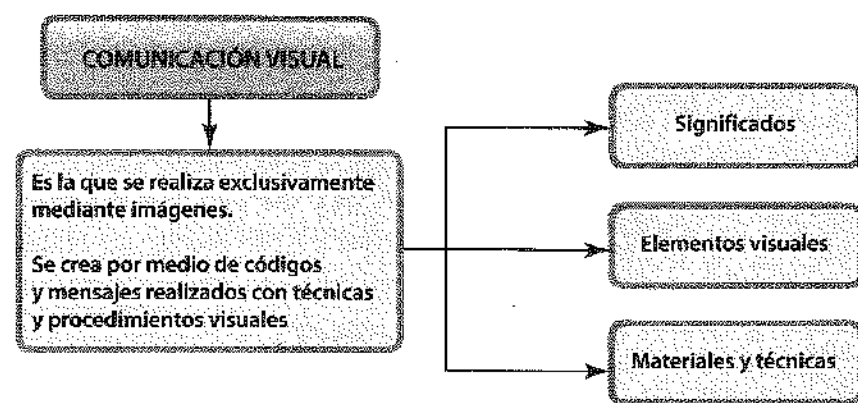


Figura 3.3. Arquitectura de la comunicación visual.

3.4.3. Las figuras retóricas visuales

Así como cuando hablamos o escribimos necesitamos un alfabeto, unas letras, un lenguaje, un idioma, un código compartido, unas vocales, consonantes, números y símbolos, el lenguaje visual funciona de un modo similar. Contamos con elementos (punto, línea, forma, color, luz...) que utilizados de determinado modo y combinados con otros producen un efecto u otro y esto se traduce en un significado u otro.

Si nos detenemos en la dimensión semántica, encontramos que el lenguaje visual toma diversas propiedades y posibilidades comunicativas y estilísticas propias del lenguaje verbal. Así, en el contexto de la comunicación visual, podemos encontrar figuras retóricas tradicionalmente utilizadas por escritores, pero desde un tratamiento visual. Estas figuras retóricas (o «tropos» visuales) son un excelente contexto para introducir al niño en las posibilidades creativas del lenguaje visual. Muchos cuentos ilustrados, obras de arte, anuncios o series de televisión están llenos de figuras retóricas visuales. No obstante, no conviene recargar con demasiadas figuras retóricas al niño, ya que esto puede generarle confusión. En la Tabla 4 indicamos algunas de las más comunes y de fácil aplicación al aula de Infantil.

Tabla 4. Algunas de las figuras retóricas visuales más habituales.

FIGURA RETÓRICA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Hipérbole visual	Una hipérbole visual es una exageración, un exceso de algún elemento o aspecto de un objeto, un personaje... real o imaginario. Puede ser de aumento o disminución. Siempre está en relación «desproporcionada» con los demás elementos.	Muchos personajes literarios destacan por tener un órgano desproporcionadamente grande o pequeño: la nariz, los ojos... Algunos personajes son una hipérbole, como los gigantes o los enanos. Otras: las botas del Gato con Botas, la nariz de Pinocchio...
Metáfora visual	Sirve para hacer comprensible un mensaje o una idea a través de una imagen. Es muy utilizada en el cómic, la publicidad, el diseño gráfico. Establece una comparación entre dos contenidos visuales, transmitiendo el significado de una imagen a otra, normalmente mediante la comparación. A diferencia de la sinécdoque visual las imágenes que se comparan en las metáforas visuales no tienen por qué tener una relación estrecha entre sí aunque sí guarden una semejanza, un parecido.	En el lenguaje del cómic se utilizan mucho y responden a estereotipos de acciones o personajes: la bombilla sobre la cabeza del personaje indica que ha tenido una idea, un corazón que está enamorado, el símbolo del dólar en un saco que hay dinero... Pero hay otras más significativas como transformar un cigarrillo en una pistola, una boca en un ojo, las manos en las alas de un pájaro...
Sinécdoque visual	Es otro tipo de metáfora. Consiste en utilizar una parte de algo para referirse a un todo, o viceversa.	Vemos la Torre Eiffel y nos referimos a la ciudad de París o a Francia. Lo mismo un peregrino evocará el Camino de Santiago de Compostela o la Estatua de la Libertad de New York (o incluso, la libertad en sí). En un anuncio podemos utilizar el corazón para hablar de la salud, de los trasplantes, del tabaco... Un globo para publicitar una fiesta. Un niño para referirse a la infancia en su conjunto, un puño a la violencia de género...
Paralelismo visual	Consiste en repetir una forma, un objeto... manteniendo cierta similitud formal. Puede identificarse con la metáfora visual.	En esta figura, una pelota puede acabar convirtiéndose en el planeta tierra o en un ojo; dos dedos en una tijera (y viceversa), un sacacorchos en una persona, la Torre Eiffel en un misil o en un lápiz (y viceversa)...

Personificación o prosopopeya visual.	Es un recurso muy utilizado en fábulas y cuentos infantiles. Consiste en atribuir cualidades humanas a animales o vida a objetos inanimados. Muchos cuentos infantiles tienen como personajes a animales humanizados. Es un punto de partida para trabajar esta figura.	Algunos de los personajes de <i>El mago de Oz</i> se construyen sobre este paralelismo: hombre de hojalata, espantapájaros... Asimismo, estos personajes son «personificaciones» humanas. En los dibujos animados casi todos los animales hablan.
Elipsis.	Es uno de los recursos más utilizados en lenguajes como el cómic, el cine o la publicidad. La elipsis se establece cuando una imagen aparente o expresamente está incompleta. Se produce una omisión «visual» de algo que tiene que ver con la escena. Por ejemplo, en un primerísimo primer plano en el que solo vemos una parte del rostro, o en un plano de detalle el ojo del personaje. Sin embargo, es fácil comprenderlo en su totalidad porque la conocemos.	Al existir un marco límite, por ejemplo en un lienzo, una hoja de papel, un plano, un encuadre... es fácil encontrar ejemplos de elipsis y trabajarla con los niños.

Fuente: Elaboración propia.

3.5. El objeto visual y la psicomotricidad

3.5.1. Visión secuencial y visión holística

La relación con lo visual no supone una experiencia exclusivamente bidimensional, sino que la percepción visual también implica objetos tridimensionales. Antes de cumplir dos años, de un palo el niño hace un caballo con su imaginación o un violonchelo, es capaz de identificar en una hoja de un árbol un barco o ver en una piedra la imagen de una tortuga.

A menudo se reduce el concepto de lo visual a la representación en un plano, y a algo estático, pero sin duda, el universo del bebé empieza con la exploración del espacio tridimensional, en el tanteo de distancias, en el manejo y manipulación de objetos. Una de las últimas investigaciones en neurología (Conde, 2016) indica que a la edad de siete meses los bebés empiezan a «percibir en contexto». Existe una *psicomotricidad de lo visual* y debemos investigar cómo el arte puede

contribuir a su correcto desarrollo y educación. Recordemos aquí de nuevo la necesaria dimensión pragmática que debe estar presente y acompañar a una gramática de lo visual.

Aprender a asociar conceptos, en apariencia estéticos, como tamaño, escala, distancia, velocidad, transparencia, yuxtaposición... no es solo una cuestión de representación, también es una cuestión instintiva, biológica y de supervivencia (pensemos en el hecho de cruzar una calle con personas y coches en desplazamiento). Estas interrelaciones objetuales se aprenden desde los primeros meses de vida. En los primeros años, el niño ya ha asimilado la capacidad de percibir simultáneamente varias figuras desarrollando la visión holística, situando los objetos en el tiempo; prestando atención al «entorno» que rodea a los objetos; todo se vuelve tan importante para él como el objeto aislado. Esta percepción simultánea de elementos, propia de los videntes, es muy diferente a la percepción secuencial en la que se fundamenta la experiencia táctil de los invidentes.

Cuando el niño se pone de pie, ha asimilado que el mundo que le rodea es cambiante, se mueve e interactúa con él. Aunque lo más importante es el hecho de que ha ido aprendiendo que el mundo responde a unas leyes físicas. Jostein Gaarder, en *El mundo de Sofía* (1999), recuerda que los niños se acostumbran a lo habitual, pero que lo habitual bien podría haber sido que «papá volase», debido (o gracias) a que la mente no determina qué es o no es posible, sino la experiencia de lo real. Para los niños, el mundo —y todo lo que hay en él— es algo nuevo, algo que les provoca asombro. No obstante, la capacidad de asombro va disminuyendo con los años:

Todos los niños pequeños tienen esa capacidad. No faltaría más. Tras unos cuantos meses, salen a una realidad totalmente nueva. Pero conforme van creciendo, esa capacidad de asombro parece ir disminuyendo. [...] si un recién nacido pudiera hablar, seguramente diría algo de ese extraño mundo al que ha llegado. Porque, aunque el niño no sabe hablar, vemos cómo señala las cosas de su alrededor y cómo intenta agarrar con curiosidad las cosas de la habitación. [...] Pero antes de que el niño haya aprendido a hablar bien, y mucho antes de que aprenda a pensar..., el mundo se ha convertido para él en algo habitual. (pp. 17-18)

El maestro debe saber incorporar en sus clases de arte experiencias creativas y plásticas no solo bidimensionales, sino también objetuales, donde la manipulación de cosas comparta contenido curricular con la imaginación, la creatividad, la simbolización de lo bidimensional, la representación fantasmiosa con la presencia de lo real. Así, aprenderá que la imagen es, más que un artefacto para consumir, un organismo vivo y dinámico que lo amplifica cognitiva, perceptiva y simbólicamente.

3.5.2. La experiencia visual a través del juego físico

La incorporación de lo tridimensional al aula permite implementar en el aprendizaje y en la mente del niño, no solo conceptos o elementos visuales, sino también experiencias táctiles y motoras. Es aquí donde entra el objeto, no solo como elemento escultórico, sino también como «objeto cultural». Martha Glanzer (2000) sostiene que los juguetes son objetos culturales que la sociedad produce especialmente para los niños: «Estos corresponden a una intención del adulto, que concibe, fabrica y obsequia al niño. Más allá del objetivo lúdico que lo motiva, el juego y el juguete, aportan datos que nos permiten conocer algunas facetas de la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades que los producen» (citado por Sarlé, 2008, p. 77).

En el contexto de una cultura visual y de su educación, debemos reflexionar el inmenso universo del objeto en el contexto del juego, de los juegos y de los juguetes, tanto los que se basan en la construcción, la edificación, como los que posibilitan la permutación, la representación, la simbolización... de la vida del niño, sea esta real o imaginaria. Como hemos visto, el mundo se construye desde la experiencia, y se le da sentido y significado al interactuar con él y comprenderlo. Por lo tanto, no podemos quedarnos en una idea de lo visual bidimensional. Como nos dice Froebel: «El juego es la condición fundamental en la vida del niño preescolar, mejor dicho, es su *modus vivendi*» (1984, p. 843). Como expresaba Bruner: «El juego no es solo juego infantil, jugar para el niño es una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que pondrá a prueba las cosas, un invernadero con posibilidad de poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía» (2002, p. 212).

En las escuelas infantiles (Kishimoto, 2000, p. 3, citado por Sarlé, 2008, p. 57), la función simbólica, la creatividad y la socialización del niño son poco relevantes dada la pequeña presencia de materiales y juguetes de estas categorías en relación con el resto de unidades didácticas. En las escuelas predominan materiales destinados a la expresión gráfica debido a la adquisición de contenidos escolares. Pero el juego físico amplía los objetivos de aprendizaje visuales y los contenidos a lo multisensorial y multidimensional, a lo holístico y no solo secuencial.

En el capítulo *Objetos, juego y construcciones* (2008) Sarlé identifica las posibilidades que ofrece el juego de construcción. Para la autora, los juegos de construcción se asocian con:

- El desarrollo de las habilidades matemáticas y las relaciones espaciales topológicas y proyectivas.
- Aspectos vinculados con las ciencias físicas, como los conceptos de gravedad, estabilidad, equilibrio, balance o interacción de fuerzas.
- La representación simbólica como la construcción de escenarios y la reproducción de ciertas construcciones de la vida real como edificios o puentes.
- Los lenguajes artísticos, especialmente los vinculados con la armonía en la construcción el diseño y la simetría.
- La interacción verbal en el transcurso del juego, el habla intencional y la anticipación de metas.

Como podemos ver, el jugar con elementos que se pueden ensamblar en formas muy diversas permite también trabajar diversos conceptos y contenidos curriculares asociados a lo visual. En cuanto al diseño de objetos, las posibilidades son diversas. Numerosos «juguetes» incorporan en sus construcciones los números, los colores, sus secuencias, la construcción de palabras, los diferentes animales... y todo utilizando diversos lenguajes artísticos. No obstante, es preciso diferenciar en el universo de los objetos y en su tipología lo que construye el niño con su propia imaginación de lo que le viene ya imaginado y construido por el mercado. Como explica Sarlé: «En los niños pequeños, los objetos

son “soportes” del juego y del jugar y están en la base de la acción lúdica. Ocasionales o fabricados; caseros o industriales; de madera, tela, plástico, papel o goma... algunos juegos requieren materiales que los acompañen y sobre ellos los jugadores adscriben sus acciones» (2008, pp. 57-58).

En la tipología de juegos, según la autora, centrándonos en los objetos, podemos distinguir (Sarlé, 2008, pp. 58-59):

- Juegos que utilizan el mismo objeto pero difieren en sus reglas. Las cartas o los dados son objetos que «encierran» diversos juegos.
- Juegos que utilizan objetos a los que llamamos «juguetes». Son aquellos elementos que reproducen a escala (miniaturizan) objetos que reflejan la vida o las tareas típicas de la vida adulta. Muñecos, coches, escenarios, personajes en miniatura, accesorios, en muchos casos de temáticas de dibujos o películas infantiles propios del *merchandising* que rodea estos productos.
- Objetos que son juegos. El juego se materializa en un objeto. Como el yoyó.
- Objetos que se utilizan para jugar. Cajas, tubos de cartón, sábanas, palos... que se simbolizan.
- Objetos diseñados para juegos específicos. Como el Tangram o los legos (también conocidos como juegos educativos o juguetes cognitivos)

A continuación (Tabla 5) ilustramos con un ejemplo las posibilidades que el juego y lo tridimensional ofrecen al aula infantil y a la educación de lo visual, invitando al futuro docente a diseñar con los niños sus propios juegos u «objetos culturales».

Tabla 5. Propuesta de juego multidimensional.

ACCIONES	DESCRIPCIÓN
Construir con bloques (de plástico, de cartón, de madera...) teniendo disponibles en el aula animales para incluir en las construcciones. Estas pueden haberse ido adquiriendo y ser de diferentes materiales, diseño, marca..., o pueden ser creados por los alumnos con plastilina, papel, cartón, reciclaje...	En esta primera propuesta, los animales pueden o no condicionar la acción de los niños desde el inicio: dónde situarlos, crear espacios específicos para animales específicos (como establo para caballos, corral para gallinas...). En esta actividad, son los pequeños quienes deciden o no utilizarlos. Pueden construir casas, caminos, etcétera, enriqueciendo el contexto de una granja.
Armar corrales para los animales	A partir de esta segunda propuesta, el tipo de acción está orientada por la consigna que en sí misma esconde un problema (articular el tamaño de la construcción al tipo de animal).
Armar una granja	En esta tercera actividad, la consigna precisa una finalidad (armar un escenario en función del tipo de animales disponibles) y requiere que los niños coordinen las diferentes construcciones en un espacio. En cuanto a los materiales, los niños solo podrán responder a la propuesta si existe diversidad de maderas y animales que les permitan armar la escena. Si la «granja» es un tema sobre el que se ha dialogado, los niños podrán diferenciar el armado de un simple corral, un establo o un gallinero conforme al tipo de «animal» que tienen que incluir en la escena.

Fuente: Elaboración propia modificado a partir de Sarlé (2008, p. 71).

SEGUNDA PARTE

LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE INFANTIL Y SU DESARROLLO



Capítulo 4. Creatividad y motivación

Ana María Barbero Franco

Introducción: ¿dónde está la creatividad?

Tomando como punto de partida que la creatividad es un concepto de difícil definición por la cantidad de campos que abarca y por la complejidad de su estudio, vamos a iniciar este capítulo introductorio presentando algunas ideas esenciales que nos permitirán contextualizar mejor este tema.

El primer paso a dar es definir y ubicar este concepto en la contemporaneidad, es decir, descifrar qué se entiende en nuestros días por creatividad, analizando para ello su evolución y características, a través del estudio de las teorías que han contribuido a configurar dicho enfoque.

Nos interesa entender las relaciones de la creatividad con nuestro campo del saber, es decir, con la educación, y más en concreto, con la educación infantil, por lo que será necesario analizar algunos factores relacionados con este tema, como la imaginación y su desarrollo en los niños.

Aceptadas estas premisas, cabe aquí entender cómo se produce esa acción gracias a la cual nos proyectamos hacia el futuro y por la cual combinamos diversas ideas y conocimientos —el acto creador o combinatorio al que hace referencia Vygotsky (1982)— para producir cosas nuevas, cómo se desarrolla y potencia esta capacidad y cómo esa creatividad se hace presente en nuestras vidas hasta en los actos más cotidianos.

No se trata en realidad de responder a la pregunta sobre qué es la creatividad, sino en descubrir y analizar «¿dónde está la creatividad?», pregunta formulada por Csikszentmihalyi (1998), quien en su estudio sobre este fenómeno propuso definir la Creatividad como «un proceso psicológico, social y cultural». De esta forma, podemos hablar de tres factores esenciales de cuya interacción surge este proceso: la persona o el talento individual; el campo o la disciplina en que ese individuo está trabajando; y el contexto que juzga la calidad de individuos y productos. El citado autor habla de la existencia de dos tipos de creatividad:

- La *Creatividad* (con mayúscula), haciendo referencia al proceso por el cual en el contexto de una cultura determinada se modifica un campo simbólico por la aparición, aceptación y asimilación de una innovación.
- Y la *creatividad* (con minúscula), que es aquella que se refiere al ingenio que caracteriza el día a día de las personas. Esta es la creatividad, por ejemplo, a la que hace referencia Bruno Munari (2004) en su famosa receta de cómo hacer un arroz, que podemos encontrar en su libro *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual* (p. 64).

Sin embargo, la creatividad no se puede entender por sí sola. La imaginación (otra de las características propias del ser humano), la fantasía y la motivación son fundamentales en este proceso. Por eso, Vygotsky (1982) habla de la imaginación creadora y explica su mecanismo, es decir, el proceso por el cual somos capaces de transitar de lo imaginario a lo real. Este autor se centra precisamente en este proceso para explicar las diferencias entre la imaginación creadora en el niño y en el adulto, destacando la importancia que algunos factores afectivos y sociales tienen en su desarrollo. Por otro lado, el autor destaca el juego como la primera actividad creadora de los niños de donde surge la imaginación, estimulando además la curiosidad, la fluidez, la resolución de problemas, etc.

Como decimos, la creatividad se puede desarrollar, y se asocia a esa capacidad de imaginar y de combinar ideas para crear cosas nuevas.

Dado que la imaginación y la fantasía son dos elementos muy presentes en la vida de los niños, parece obvio suponer que es en edades tempranas, cuando tenemos que incidir en ellas, fomentando y motivando a los alumnos para que desarrollen estas capacidades. Gardner (2010) afirma: «Importantes dimensiones de la creatividad adulta tienen sus raíces en la infancia del creador» (p. 56). De esta forma, si desde pequeños se da alas a nuestra imaginación, y se nos motiva para fantasear con las ideas, crear nuevos escenarios y aceptar diversas soluciones posibles, estaremos favoreciendo el desarrollo de personas motivadas y creativas, capaces de enfrentar los desafíos de la vida.

4.1. La creatividad: definición e historia del concepto

Hoy en día se emplea la palabra «creatividad» casi para cualquier cosa y se asocia a cuestiones relacionadas con las más diversas índoles, entre ellas, las actividades cotidianas. De forma natural, la asociamos a personas, procesos y productos de cualquier área, siendo todavía más común su uso al hablar de artistas, artes, comunicación audiovisual, etc. De la misma forma asociamos la creatividad a otros términos como innovación, imaginación y fantasía.

Para definir este término podemos recurrir a sus raíces etimológicas, lo que nos lleva a descubrir su origen en el término latino *creare*, que hacía referencia a engendrar, producir algo de la nada.

También podemos ir a buscar su definición a nuestro *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE, 2014), donde leemos que la creatividad es la «facultad de crear», así como la «capacidad de creación». Por otro lado, «creación» hace referencia al acto de crear y a sus resultados, mientras que la palabra «creatividad» integra el proceso, el mecanismo creativo necesario para llevar a cabo la creación.

Pero, como decimos, este término es relativamente moderno, de tal manera que en la RAE, por ejemplo, solo aparece a partir de la edición de 1984, y para ello fue necesario la aparición de este término en diversos textos y estudios, entre ellos los de Joy Paul Guilford (1950), que ya en los años cincuenta del siglo pasado se refería a la *creativity* como el conjunto de mecanismos necesarios para la resolución de proble-

mas. Claro que no fue él el primero en hablar de creatividad; en cierto modo, trabajos como los de Lev Vygotsky centrado en la imaginación creativa apuntaban ya a una definición de la creatividad. Si queremos entender mejor la evolución del término y la historia del concepto, lo mejor es recurrir a la obra del filósofo polaco Wladyslaw Tatarkiewicz (1886-1980). Tatarkiewicz, en su *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia, estética*, editada por primera vez en el año 1976, destina un capítulo entero —al que da por título «La Creatividad: Historia del concepto» (2002, pp. 279-300)— a explicar la evolución del término hasta nuestro días.

Básicamente, el autor propone distinguir cuatro fases (cf. Tatarkiewicz, 2002, p. 286):

- 1) La primera fase transcurre durante casi mil años y se caracteriza por la ausencia de este concepto, a excepción del uso coloquial que le daban los romanos como sinónimo de padre o de fundador de una ciudad.
- 2) En la segunda fase, que se extendió otros mil años, encontramos el uso de la palabra *creator* en la teología como sinónimo de Dios.
- 3) En la tercera fase, ya en el siglo XIX, el término *creator* se integra en el lenguaje del arte como sinónimo de artista. Es en este momento cuando encontramos asociados a los artistas, el uso del adjetivo «creativo» y del sustantivo «creatividad».
- 4) Y es a partir del siglo XX, la cuarta fase, cuando se comienza a usar el término de una forma más generalizada y cuando aparecen otros términos derivados como creador, crear, creativo y creatividad.

En relación a este último término, que es al fin y al cabo el objeto de este capítulo, cabe aquí destacar la ambigüedad a la que hace referencia el autor al reflexionar sobre su uso tanto para designar el proceso creativo como al producto de ese proceso, a pesar de ser dos cosas bien diferentes. Podemos decir que la creatividad es en realidad un acto de liberación de la originalidad que se impone a la razón objetiva y al hábito cotidiano, que se basa en el descubrimiento de las infinitas soluciones que existen para resolver un problema. Gardner (2010) re-

sume estas ideas afirmando que «el proceso creativo es una búsqueda prácticamente infinita de lo posible» (p. 33).

4.1.1. Historia del concepto de creatividad: ex nihilo nihil

Continuando con las teorías de Tatarkiewicz (2002, pp. 286-290), podemos hacer un repaso de la historia del concepto y de las teorías asociadas a él. Como hemos comentado en el apartado anterior, durante mucho tiempo no se hablaba de creatividad. Incluso cuando apareció en la antigüedad para dar un nombre al acto de «modelar algo a partir de la nada» se consideraba algo negativo, porque el pensamiento que se asociaba a esta idea es que «nada puede surgir de la nada» (*ex nihilo nihil*). Ya en la Edad Media las ideas eran otras y se asocia el acto creador a la existencia de un ser divino, es decir, a un Dios creador. Esta idea sostenida por los padres de la Iglesia cristiana negaba la existencia de la creatividad en el hombre, al ser esta un atributo divino. Mucho más tarde, ya en el siglo XIX, el concepto de creatividad cambia y pasa de estar asociado a la idea de algo creado de la nada a ser algo fabricado, donde la novedad pasa a ser una característica fundamental. Durante este tiempo también se fragua la idea que ha llegado hasta nuestros días, y que todavía algunas personas sostienen, de que los únicos creadores son los artistas. Esta forma de entender el arte como creación abrió las puertas para diversas teorías y estudios en la historia del arte. En cuanto al concepto de la creación y su relación con la novedad, fue definitorio para que en el siglo XX surgiesen nuevas teorías y estudios en relación a estos conceptos ampliando el ámbito de la creatividad a todos los campos de la producción humana, dado que si la creatividad se reconoce por la novedad, encontramos novedad en las artes, en la ciencia, en la tecnología, en la pedagogía... Sin embargo, debemos entender que la novedad es un concepto impreciso que por sí solo no es una señal de creatividad. Al hablar de novedad hablamos de diferentes grados (mayor o menor novedad); de diferentes clases (por ejemplo, en mecánica podemos hablar de una nueva forma, un modelo nuevo, un método nuevo; en las artes podemos diferenciar un estilo nuevo, etc.). Tatarkiewicz la define como «la presencia de una cualidad que antes

estaba ausente, aunque a veces se trate únicamente de un aumento cuantitativo o que se produzca una combinación a la que se estaba acostumbrado» (2002, p. 293).

En definitiva, podemos decir que el contenido del concepto «creatividad» ha ido *in crescendo* integrando las tres interpretaciones que durante la historia se han hecho de la creatividad: divina, artística y humana.

4.2. El proceso creativo: relaciones entre imaginación, creatividad, motivación y juego

Existen diversos estudios sobre la imaginación y entre los primeros cabe destacar el ensayo *La imaginación creadora* de Théodule Ribot (1900), donde el autor analiza las implicaciones del concepto moderno de imaginación creadora. Por ser este un capítulo relacionado con la creatividad pero también con la Educación Infantil, para este apartado vamos a tomar como referencia la obra *La imaginación y el arte en la infancia* de Lev S. Vygotsky (1896-1934). Su teoría interaccionista sobre el desarrollo de la creatividad destaca el papel relevante del ambiente, así como la importancia de los factores sociales y afectivos. Se le conoce también como autor de la conocida teoría de la «Zona de Desarrollo Próximo».

Imaginación (RAE, 2014)

Del lat. *imaginatio*, -ōnis.

1. f. Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales.
2. f. Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento.
3. f. Imagen formada por la fantasía.
4. f. Facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.

Fantasía (RAE, 2014)

Del lat. *phantasia*, y este del gr. *φαντασία phantasia*.

1. f. Facultad que tiene el ánimo de reproducir por medio de imágenes las cosas pasadas o lejanas, de representar las ideales en forma sensible o de idealizar las reales.
2. f. Imagen formada por la fantasía. U. m. en pl.
3. f. Fantasmagoría (|| ilusión de los sentidos).
4. f. Grado superior de la imaginación; la imaginación en cuanto inventa o produce.
5. f. Ficción, cuento, novela o pensamiento elevado e ingenioso. Las fantasías de los poetas, de los músicos y de los pintores.

Vygotsky (1982) define la imaginación como la base de toda actividad creadora, como un proceso de composición compleja, que parte de la experiencia, de las necesidades y de los intereses del individuo. Esta experiencia parte de su interacción con el medio que le rodea, de donde toma los elementos que a través del pensamiento transforma en huellas —imágenes que nuestro cerebro almacena sobre la realidad—, que son la base de la imaginación. La imaginación, como capacidad de visualización, es un proceso complejo que requiere de la capacidad combinativa para reelaborar imágenes a través de diversos estímulos, como el juego en los niños, y mecanismos, como la disociación y la asociación de los elementos percibidos. El siguiente paso de este acto creador es materializar esas fantasías en objetos de la realidad, que a su vez transformarán el universo que nos rodea. Los resortes de dicha actividad creadora, la motivación creativa, los encontramos en los anhelos, deseos y necesidades que el ser humano genera en relación a su necesidad de adaptación al medio ambiente. Por eso Vygotsky habla de la relación entre la fusión de las formas de percibir la realidad, el pensar y el sentir, necesarias para el acto creativo. Esta relación el profesor Saturnino de la Torre (1997) la acuña con el término «sentipensar». Esta relación depende también de los diferentes modelos de creación, como los conocimientos técnicos, científicos o culturales.

Debemos puntualizar que en este proceso no todo lo percibido pasa a formar parte del mismo, porque hay partes de esas impresiones percibidas que en la acción combinatoria se olvidan y, por otro lado, es necesario que se dé otro requisito para que se produzca la invención, uno que además no controlamos y que depende por entero de factores internos: se trata del surgimiento repentino de imágenes, que aparecen en nuestra mente de forma aparente sin motivos que lo impulsen.

En la actualidad, en las teorías modernas sobre la creatividad (Mihaly Csikszentmihalyi, 1998; Saturnino de la Torre, 2003) no se habla tanto de imaginación creativa o fantasía, tal vez por la connotación que estos términos adquieren como algo alejado de la realidad, sino que se habla directamente de creatividad y de las fases del proceso creativo. Estas fases, que resumimos a continuación, no se dan siempre ni tienen por qué seguir este orden:

- 1) *Preparación*. Tiene que ver con definir bien nuestro objetivo creativo y recopilar toda la información sobre él. Se trata de centrarnos en la experiencia y los elementos de la realidad.
- 2) *Generación*. Implica producir ideas, elementos, teorías... Se basa en la capacidad combinatoria de percibir elementos de la realidad, disociarlos y asociarlos de las más diversas formas. Es una acción consciente, en la que se buscan todas las alternativas y posibilidades. Es en esta fase cuando podemos recurrir a diversas técnicas que nos ayuden a pensar de formas diferentes. Hablaremos sobre algunas de ellas en el apartado 4 de este capítulo.
- 3) *Incubación*. Se trata de dar continuación a esa generación de ideas pero de forma inconsciente, es decir, una vez que hemos introducido toda la información en nuestro cerebro, el propio mecanismo creativo implica un tiempo de trabajo autónomo, sin prisas, y con la razón alejada del proceso (muchas veces es necesario pasar un período de «olvido» del objetivo creativo o de descanso, o un buen sueño), que le permita ordenar bien las ideas y combinarlas de todas las formas posibles.
- 4) *Iluminación* (o momento «Eureka», como algunos lo llaman). Se relaciona con la aparición de esas imágenes/ideas en nuestro

pensamiento que aparentemente tienen la solución al problema. Suele ir acompañado por un momento de euforia, de entusiasmo.

- 5) *Evaluación*. Tenemos una imagen, una idea que hay que transformar en algo concreto para poder valorar y verificar si resuelve o no el problema creativo planteado, y en caso positivo, si lo hace de la mejor forma. Todos los momentos del proceso son claves, pero tal vez la evaluación, y la asimilación de los resultados, es la que implica un mayor desempeño emocional, en la medida en que si nuestra idea no es la más apropiada, debemos tener la capacidad de volver atrás, analizar el proceso, volver a intentarlo, así todas las veces que sea preciso. Por eso, autores como Robinson (2009) nos hablan del factor «perseverancia» que no debemos descuidar. Implica también recordar nuestra motivación, y poner más empeño si cabe en lo que queremos lograr. En el trabajo con los niños y con los jóvenes, este es un momento esencial. Aprender que se puede errar, que es natural, pero que la clave del éxito está en volver a intentarlo las veces que sean precisas. Debemos enseñar a nuestros alumnos que el error, la equivocación y el ensayo forman parte del éxito.
- 6) *Elaboración*. Es ahora cuando devolvemos al medio, transformado, el elemento creativo que pasa a ser integrado y validado por el campo del saber donde se inserta.

La actividad creadora, así entendida, la encontramos en todos los aspectos de nuestra vida, favoreciendo la creación artística, científica y técnica. Como afirma Vygotsky (1982): «En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación» (p. 4).

4.2.1. Relaciones entre imaginación, creatividad, motivación y juego

Los procesos creadores a los que hemos hecho referencia los encontramos ya con toda su fuerza en los niños, por eso es importante fomentar

esta capacidad desde la infancia al objeto de favorecer su desarrollo general. Las teorías de Vygotsky relacionan el juego y la creatividad. En el juego los niños no solo hacen uso de sus experiencias pasadas, sino que las reelaboran para construir nuevas realidades, desarrollando así su capacidad combinatoria, base de la actividad creadora. Es precisamente en las etapas preescolares cuando se sientan los cimientos que van a sustentar la acción creadora posterior; por eso, es indudable la necesidad de este «entrenamiento creativo» en estas edades, a pesar de que las teorías actuales afirman que cualquier persona, y a cualquier edad, puede desarrollar esta capacidad.

En cuanto a los niños, construyen su fantasía a partir de lo que ven, sienten y escuchan, acumulando experiencias y materiales, que serán la base del proceso creativo.

Los juegos pueden ser considerados con estímulos creativos para los niños. Jugando, los niños son capaces no solo de recordar experiencias sino de transformarlas de forma creativa, creando nuevas realidades adaptadas a sus necesidades y aficiones. Hoy en día nadie pone en duda que el juego creativo en sus diversas formas es esencial para el desarrollo de los niños, ya que no solo estimula su curiosidad, potenciando la flexibilidad y permitiendo la improvisación, sino que también promueve una conducta de resolución de problemas esencial para el aprendizaje. También se reconoce que los juegos propician un aprendizaje por imitación y el fomento de la capacidad de adaptación al cambio.

Hay que destacar aquí, como explicábamos al inicio, la importancia que Vygotsky da a la experiencia acumulada como base de todo acto imaginativo, ya que a más experiencia, más abundante será la fantasía. Por lo que la conclusión pedagógica a la que llega el autor es precisamente que existe una necesidad de favorecer experiencias diversas en el niño, con el fin de proporcionarle la materia base para su actividad creadora. De esta forma: «Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación» (Vygotsky, 1986, p. 7).

Pero la imaginación no solo es importante para el desarrollo de los niños, en los adultos también adquiere una gran importancia, ya que

gracias a ella, somos capaces de ampliar nuestras experiencias, podemos imaginar lo que no hemos visto y podemos concebir elementos basándonos en narraciones ajenas. La imaginación nos ayuda a explorar nuestros límites y a asimilar experiencias históricas o sociales pasadas, generando imágenes sobre el futuro y vividas por otros. Los hombres tenemos una imaginación muy potente, gracias a ella podemos visitar el pasado e ir al futuro y meternos en el pensamiento de otra persona.

Bajo este prisma, Vygotsky formula la ley a la cual se subordina la función imaginativa: «La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación» (1986, p. 8).

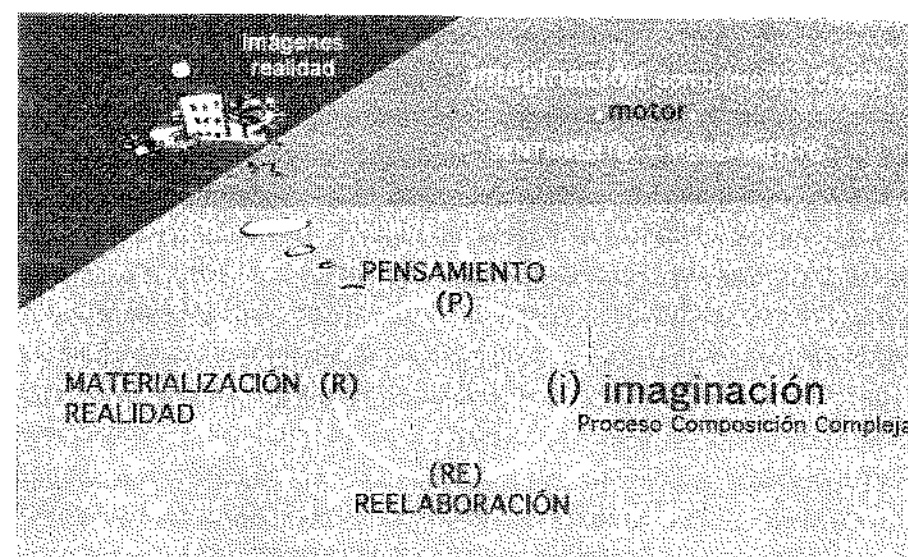


Figura 4.1. Funcionamiento de la imaginación creadora. Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante que debe ser considerado a la hora de entender la imaginación es su relación con las emociones, ya que si bien es cierto que los sentimientos influyen en la emoción, no lo es menos que la imaginación interviene en los sentimientos. De hecho, este úl-

timo factor es la base de muchas teorías y estudios modernos sobre la influencia de la visualización positiva para modificar los hábitos de las personas; es el viejo dictado que afirma: siembra un pensamiento y generarás una acción. Podemos hablar sin lugar a dudas de la existencia de un vínculo recíproco entre imaginación y emoción, es decir, de una influencia directa del sentimiento en la imaginación, y viceversa. A este fenómeno es al que Vygotsky da el nombre de «ley de la representación emocional de la realidad» (1986, p. 10). Desde esta perspectiva, la motivación de los niños en el desarrollo de las actividades creativas, antes y durante, es esencial para crear ese vínculo afectivo que va a favorecer el desarrollo de la creatividad.

En este mecanismo de la imaginación creadora, el sentimiento se une al pensamiento, siendo solo posible esa reelaboración porque existe una necesidad, un anhelo, un deseo. En el caso del niño pequeño podemos distinguir por un lado esa necesidad interna de expresarse mediante el dibujo, el movimiento, la risa, el llanto, pero también esa necesidad de aceptación por parte del adulto, que debe animarle y potenciar su autoestima y voluntad de experimentar, conocer, compartir, expresar. Por lo tanto, la imaginación creadora se ve influenciada tanto por la percepción externa e interna de la experiencia acumulada por el individuo como por los sentimientos, sus necesidades e intereses. En relación al funcionamiento de este mecanismo que permite el tránsito de lo imaginario a lo real, es decir, en cuanto al acto creativo, existen tres pasos esenciales: el primero de ellos consiste extraer rasgos aislados del elemento de estudio (disociación); el segundo paso consiste en la asociación de estos rasgos aislados de formas diferentes, subjetivas u objetivas, a la habitual; y finalmente el tercer paso es lograr una imagen externa.

Partiendo de la idea de que todos somos creativos, entonces podemos afirmar que la creatividad se puede potenciar o por el contrario bloquear. Por otro lado, se ha comprobado también que la creatividad no se desarrolla en los individuos de una forma lineal, y que existen actividades, métodos y procedimientos para aumentarla, independientemente de la edad del individuo.

4.2.2. Vygotsky y la imaginación del niño

Continuando con las teorías de propuestas por Vygotsky, diremos que el mecanismo de la imaginación creadora depende de diversos factores y parte de la experiencia acumulada, y en los niños también acontece de la misma manera. Podemos decir que la infancia es la época de desarrollo de la fantasía. La imaginación depende del período de desarrollo y de la experiencia acumulada por los niños, que va aumentando paulatinamente con el tiempo. Además, hay que tener en cuenta sus intereses y la forma espontánea y afectiva con la que se relacionan con el medio. Un aspecto esencial para entender las diferencias entre la imaginación del niño y del adulto reside precisamente en las diferencias en el desarrollo de la fantasía y la razón, y en el grado de dependencia entre ellas. En el niño la fantasía no depende de la razón, mientras que el adulto, por norma general, subordina la primera a la segunda. Para los niños es normal tergiversar la realidad, exagerar, pues son aficionados a los cuentos y las narraciones fantásticas. Dado que los niños tienen menos experiencias que los adultos, su capacidad de imaginar es, en realidad, menor que la de los adultos, pero al contrario que ellos, confían más en ella y la controlan menos, por eso se dice que viven en un mundo de fantasía e imaginación. Pero, como decimos, la actividad creativa se adapta a las condiciones racionales del niño, que va mezclando fantasía y realidad, hasta que llega un momento en el que la razón se impone a la fantasía. Sin embargo, como señala Vygotsky, no se trata de una supresión de la misma, sino de una regresión. Para los niños, a partir de los tres años, el juego les permite la realización imaginaria de deseos que no pueden realizar, ayuda a la elaboración de significado abstracto, una característica importantísima para el desarrollo de las funciones mentales superiores. Además, el juego les capacita para la adquisición y asimilación de las reglas sociales (es decir, para interactuar con el medio) y les permite desarrollar y adquirir autocontrol.

Para entender mejor a qué nos referimos con todo lo anterior, podemos tomar como ejemplo la relación de los niños y los adolescentes con el dibujo. Mientras que en edades tempranas los niños no están interesados en ciertas normas e imposiciones, y el dibujo es en cierto modo un juego lo que les permite expresarse de forma libre y creativa,

en los adolescentes la razón se impone mediante la crítica constante y feroz. Al llegar a una cierta edad, pierden el interés por el dibujo, los esquemas anteriores ya no les sirven, les parecen demasiado infantiles, subjetivos, no se parecen a la realidad que les presenta la razón, y por ello se convencen de que no saben dibujar. Lo mismo sucede con los juegos, pues los juegos ingenuos ya no forman parte de sus intereses. Por eso, es esencial en todas las fases del desarrollo del niño la motivación interna y externa, y para ello, es fundamental el papel del profesor.

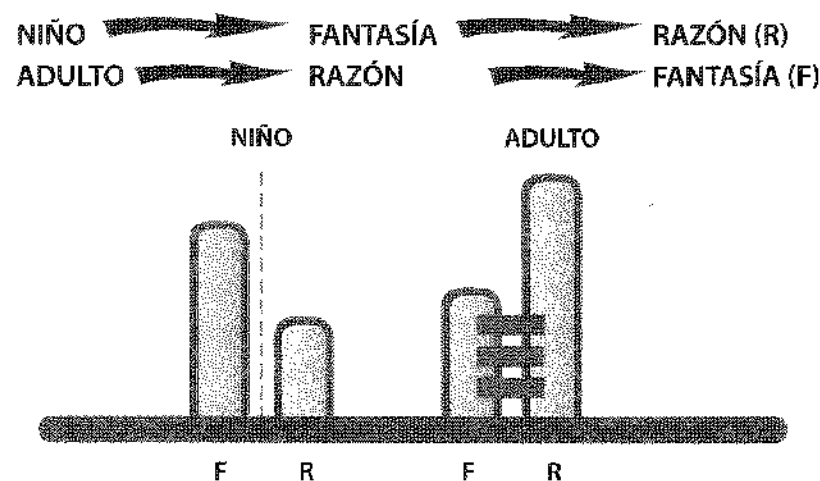


Figura 4.2. Relaciones entre fantasía y razón en el niño y en el adulto. Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Metodologías para el desarrollo de la creatividad infantil a través del juego

Atendiendo a que en la edad preescolar la metodología de trabajo deber recaer en el *cómo se conoce* (hacer y experimentar) y que la afectividad parece el mejor camino para trabajar la educación en valores, las actividades y juegos cooperativos se presentan como excelentes herramientas para el desarrollo de la creatividad en alumnos de edad preescolar. Diversos estudios de Maite Garaigordobil (2011) corroboran esta propuesta. Su investigación sobre creatividad en niños y niñas de edad preescolar a través de juegos cooperativos creativos, diseñados para tales

finés, corrobora esta hipótesis¹. Los resultados de los test concluyeron de forma afirmativa que este tipo de actividades desarrollan: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la fluidez (rasgos que indican creatividad verbal y creatividad gráfico-figurativa); además de la curiosidad intelectual, la solución problemas de forma novedosa, la invención de juegos y la construcción de juguetes, la creación de juegos imaginativos, la fantasía, el sentido del humor, la perseverancia, la actitud abierta ante nuevas experiencias... (rasgos de la personalidad creativa).

Sin embargo, para que realmente se produzcan estos cambios es necesario promover, durante el juego y al final del mismo, actitudes comunicativas, dialogantes, críticas, que fomenten la comunicación, la cooperación, la expresión emocional, la fantasía y sobre todo el intercambio de ideas, la reflexión sobre los productos y sobre los sentimientos que han surgido al trabajar en equipo.

4.2.4. La motivación

Las personas motivadas son aquellas capaces de perseverar y de continuar a pesar de los errores; son aquellas capaces de fluir con su trabajo, de sentir placer en lo que hacen. En estas personas, la motivación intrínseca, el placer de crear, es mayor que la motivación extrínseca. Este tipo de motivación se orienta hacia el proceso, mientras que la motivación extrínseca (Amabile, 1983; Sternberg y Lubart, 1997) se orienta hacia los resultados.

En los niños la motivación se produce a partir del desarrollo de su autoconcepto, es decir, de la valoración que el niño hace de su propia experiencia y de la opinión que recibe de las personas que le rodean. Este autoconcepto debe ser positivo y ajustarse a la realidad para así fomentar su autoestima. Una mayor autoestima en el niño produce una mayor motivación intrínseca, que deberá ser reforzada por el maestro mediante la

¹ Para este proyecto de investigación fueron aplicados antes y después de las experiencias con los niños: «El Test de Pensamiento Creativo de Torrance para evaluar la creatividad verbal y gráfica» (Torrance, 1990) y «La Escala de Conductas y Rasgos de Personalidad Creadora» (Garaigordobil y Berniceo, 2007).

motivación extrínseca, es decir, reforzando esa idea positiva que el niño debe desarrollar de sí mismo. En los niños, la motivación se relaciona con los afectos y es un elemento fundamental para desarrollar su capacidad de aprender a través del aprendizaje significativo, porque un niño motivado es un niño que confía en sus conocimientos, lo que le permite avanzar sobre la experiencia e ir construyendo así su conocimiento.



Figura 4.3. Motivación intrínseca y extrínseca. Fuente: Elaboración propia.

Otras estrategias que el profesor puede seguir en sus clases, partiendo siempre de que la visión del niño será siempre diferente a la del adulto, son:

- Proporcionar a los niños elementos para desarrollar su creatividad que, partiendo de elementos reales, les permitan desarrollar

sus propias creaciones para luego reflexionar sobre nuestro trabajo y el de los otros, promoviendo el intercambio de ideas y la aceptación de las visiones de los demás.

- Intentar trabajar con fichas que promuevan diferentes formas de pensar y resolver problemas, estando receptivos a las propuestas de los niños, y siendo lo suficientemente creativos para trabajar con ellos en sus ideas, analizándolas, estudiándolas, generando así el sentimiento de autoestima en los niños y la aceptación del error como parte del proceso.
- Fomentar las preguntas, cuestionar interrogantes que hagan al niño pensar sobre diversos asuntos relacionados con su entorno, con sus sentimientos, con sus conocimientos...
- Plantear actividades que fomenten el trabajo colaborativo y que permitan a los niños seleccionar sus herramientas y materiales de trabajo, incentivando así la experimentación.
- Integrar en las clases diversas técnicas creativas, introduciéndolas más como un juego, y adaptándolas a las actividades propuestas. Como, por ejemplo, llevar a cabo esos ejercicios de disociación de los elementos conocidos, destacando rasgos, exagerándolos, cambiándoles las funciones, etc.

Y, finalmente, saber motivar a los alumnos es ayudarles a encontrar ese elemento que, como dice Robinson, les ayuda a fluir, a disfrutar de lo que hacen, a ser auténticos consigo mismos.

4.3. Tipologías y estilos de creatividad

Podemos hablar de diversas formas de potenciar la creatividad que han dado lugar a lo que se conoce por las escuelas del pensamiento creativo. Entre ellas vamos a destacar cuatro formas de afrontar la combinación de las ideas: el pensamiento divergente, asociado a Joy P. Guilford (1950); el pensamiento lateral, asociado a Edward de Bono (1967); la solución creativa de problemas, fruto de los trabajos de Alex F. Osborn (1960) y Sidney Parnes; y la teoría del Flujo, propuesta por Mihály Csíkszentmihályi (1990).

4.3.1. Pensamiento divergente

Consiste en la búsqueda de múltiples alternativas y se caracteriza por la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración de las ideas. Una técnica para desarrollar el pensamiento divergente es la tormenta de ideas.

4.3.2. Pensamiento lateral

Es un enfoque abierto para cambiar conceptos y percepciones, una actitud mental que difiere en el pensamiento vertical o convencional. Las técnicas de pensamiento lateral son: buscar alternativas; cambiar el enfoque de nuestro pensamiento; buscar desafíos que nos ayuden a salir de los límites de nuestro pensamiento habitual; usar otras formas de afrontar los problemas de forma aleatoria que conecten con nuevas formas de pensar; generar declaraciones que provoquen situaciones y respuestas diferentes, inusuales, que motiven el cambio; recoger todas las ideas que puedan surgir; dar forma y desarrollar las ideas para que se puedan adaptar a una nueva organización o situación. Una técnica para desarrollar el pensamiento lateral es la técnica de «los seis sombreros».

4.3.3. Solución de problemas

Pretende hacer frente a la aparición de los bloqueos creativos mediante la aplicación de un pensamiento cíclico compuesto de seis funciones: definición del problema, preparación, producción de ideas, desarrollo de ideas, evaluación de las ideas y selección y aplicación de las ideas. Para la solución de problemas se hace uso tanto del pensamiento convergente como del divergente y entre las técnicas que se pueden aplicar se encuentran la «tormenta de ideas», creada por el propio Alex F. Osborn en 1966, y los «mapas mentales», de Tony Buzan (1996).

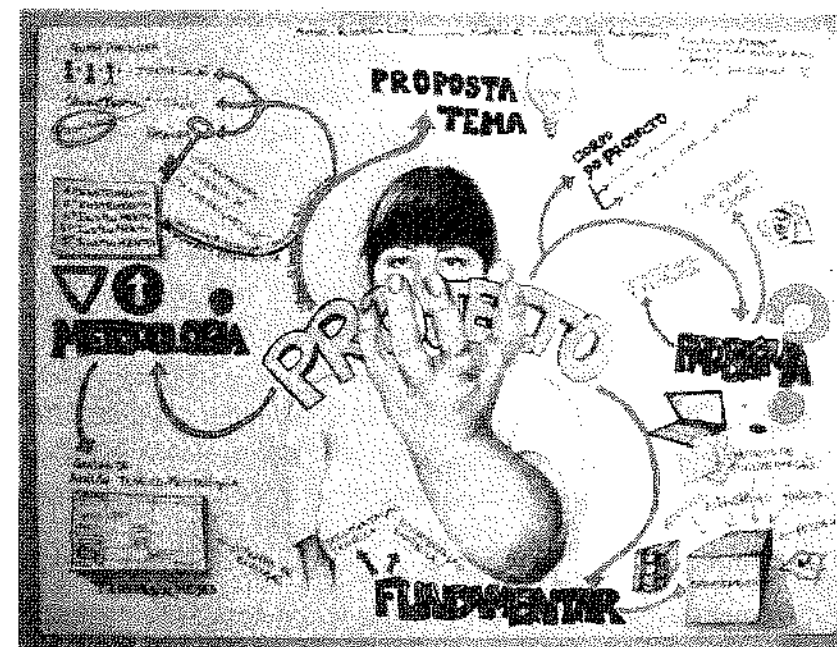


Figura 4.4. Ejemplo de mapa mental creativo. Fuente: Rosalía Ruas (2011).

4.3.4. Teoría del flujo

Su nombre hace alusión al fluir, como un estado óptimo de motivación intrínseca donde la acción y la conciencia se fusionan dando origen a la distorsión del sentido del tiempo. Se basa en un proceso donde la pasión es la palanca de arranque y consiste en definir objetivos, concentrarse en el problema, buscar de soluciones y retroalimentación centrada en los éxitos y en los fracasos.

Por otro lado, y atendiendo al tipo de combinaciones creativas, podemos hablar de diferentes niveles de creatividad (Jeff de Graff, 2014):

- *La creatividad mimética.* Cuando se habla de mimetismo se habla de copiar la realidad. Como forma de aprendizaje ha sido y es una de las más habituales en el ser humano. Hablar de creatividad mimética implica tomar un producto, proceso o idea existentes y aplicarlo, tal cual, en otros contextos o realidades.

Es decir, en la creatividad mimética la reelaboración se produce más bien por la aplicación de un elemento de la realidad que ya pasó por el proceso de reelaboración para aplicarlo a un campo diferente de aquel para el cual fue creado. De esta forma, en este caso, la fase de evaluación y validación será esencial.

- *La creatividad bisociativa.* Sirve para nombrar el tipo de creatividad que surge cuando relacionamos dos ideas diferentes para producir un nuevo resultado. Arthur Koestler en el año 1949 presentó un estudio sobre la creatividad bajo el título *Insight and Outlook* donde aparece el llamado pensamiento «bisociativo» para describir cómo nuestra mente consciente, cuando está relajada, se puede conectar con pensamientos intuitivos para producir momentos eureka. Este tipo de creatividad se potencia con técnicas como la llamada tormenta de ideas, donde el objetivo es producir el mayor número de ideas iniciales sin interponer en el proceso ningún elemento racional. Se trata más bien de potenciar la fase de generación pero de una forma menos racional y más intuitiva.
- *La creatividad analógica.* Analogías entre objetos, ideas, procesos, etc. Dando lugar a una nueva forma, un modelo nuevo. Una analogía es una comparación en base a similitudes y diferencias entre objetos, ideas, procesos, etc. De esta forma, la creatividad analógica hace referencia a trasladar informaciones de un campo a otro para resolver los problemas. Parte de los datos conocidos para comprender, relacionar, establecer conexiones con lo desconocido. Similar a la creación mimética, pero fundamentada en un proceso más complejo donde la reelaboración de los diversos elementos pasan por varias fases de asociación y disociación.
- *La creatividad narrativa.* Se relaciona con la capacidad de contar historias y, aunque es más habitual en el área de las letras, no es exclusiva de ella. Cualquier anuncio o película, por ejemplo, hacen uso de este tipo de creatividad. La creatividad narrativa se sirve tanto de la creatividad mimética, como de la bisociativa y la analógica.
- *La creatividad intuitiva.* Basada en la intuición, implica una confianza absoluta en el hecho de que todo problema tiene solución.

La intuición es un concepto utilizado para describir el conocimiento directo e inmediato; esta creatividad se asocia al momento eureka, pero sin las otras fases del proceso (aunque no sea de forma consciente) no sería posible.

Como la creatividad depende del individuo y de sus características personales, cada persona desarrolla su propio estilo de creatividad, lo que implica que cada uno aborda los problemas y las soluciones de una forma diferente. Sería importante entender cuál es nuestro estilo de creatividad, ya que esto nos puede ayudar a la hora de desarrollar nuestro trabajo, potenciar nuestra creatividad, entender los bloqueos, y sobre todo, trabajar en equipo. Atendiendo a estas características personales se puede hablar de cuatro estilos diferentes: por un lado, encontramos las personas que son más racionales y que toman como punto de partida lo que ya existe para mejorarlo; hay otro tipo de personas, más intuitivas, que prefieren pensar en el futuro; otras se acercan a los hechos mediante la experimentación, probando diferentes soluciones hasta encontrar la que sea mejor; y finalmente encontramos personas que se centran en la exploración, es decir, se adentran en los problemas de una forma más aventurera.

4.4. El perfil del maestro creativo: factores aptitudinales y actitudinales

Uno de los autores que más ha contribuido en este campo específico de la creatividad ha sido Howard Gardner. Este académico americano destacó por sus estudios en relación a la inteligencia humana. A él se debe la conocida teoría de las Inteligencias Múltiples que sirvió como punto de partida para otro de sus aclamados trabajos: *Creating Minds: An Anatomy of Creativity* (1993), traducido al español como *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad* (1995). En esta investigación el autor analizó siete figuras destacadas de la historia de la humanidad, cada una de ellas relacionada con una de sus siete inteligencias (Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Marta Graham y Mahatma Gandhi), para demostrar que las per-

sonas creativas se caracterizan por algunos rasgos de su personalidad, así como por las formas de concebir, articular y difundir sus ideas. Por otro lado, también nos interesa destacar las ideas de este autor, ya que ponen de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo de la creatividad en la infancia. A este respecto Gardner afirma (2010, p. 59):

Lo que permite distinguir a los individuos creativos son sus modos de utilizar provechosamente las intuiciones, sentimientos y experiencias de la niñez. (...) Ciertamente, sostengo que el creador es un individuo que sabe afrontar un desafío absolutamente formidable: vincular conocimientos más avanzados alcanzados en un campo con la clase de problemas, cuestiones, asuntos y sentimientos que caracterizaron fundamentalmente su vida de niño lleno de asombro. En este sentido, el adulto creador hace uso repetido del capital de su infancia; el lastre especial de la era moderna parece que es borrar los primeros años de la niñez.

Es decir, que las personas creativas son aquellas capaces de servirse y de trabajar directamente desde la imaginación, la fantasía, la intuición, etc. Capacidades que por normal general son enterradas en fase adulta bajo capas y capas de lógica y raciocinio. Aunque, como decía Vygotsky (1982), la realidad es que «la imaginación creadora no desaparece totalmente en nadie» (p. 19) sino que se ve apagada por la razón. Para Gardner (2010): «El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto» (p. 63).

Entre los rasgos más destacados en los diversos trabajos de investigación sobre las personas creativas podemos destacar la flexibilidad, la originalidad, la sensibilidad a los problemas, la capacidad de soportar las situaciones ambiguas y la perseverancia.

4.4.1. Las fuerzas creativas

Considerando todo lo anterior, y centrándonos en las diversas formas de afrontar los problemas cotidianos, podemos hablar de diferentes ti-

pos de individuos creativos. Valqui (2009, p. 2) nos habla de tres: el solucionador de problemas, el artista y la persona que sigue un estilo de vida creativo.

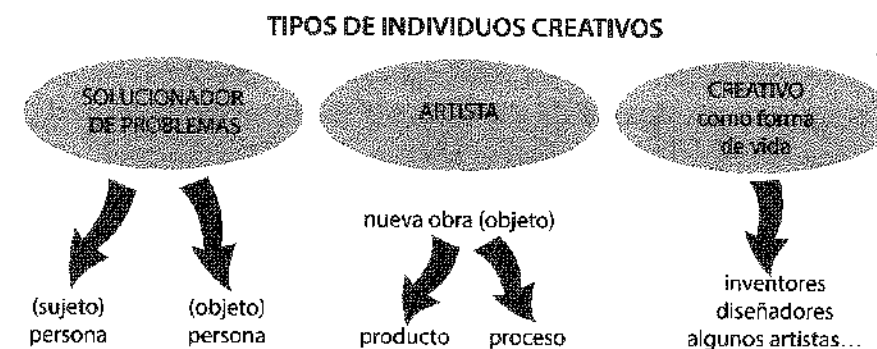


Figura 4.5. Funcionamiento de la imaginación creadora. Fuente: Elaboración propia.

Esta lista podría ser ampliada o categorizada de muy diversas formas. Una de ellas es pensando en lo que Jeff de Graff (2015) llama fuerzas creativas, que en definitiva son aquellas que dependiendo de cada personalidad sirven para iniciar el proceso/mecanismo creativo, es decir: Crear, Competir, Colaborar y Controlar. Estas fuerzas creativas son asociadas por el autor a estilos creativos diferentes que él ha denominado como: el Artista; el Atleta; el Sabio; y el Ingeniero. En realidad el autor propone estos elementos como el punto de arranque del sistema porque utiliza esta teoría para definir al líder creativo. Pero qué es si no, o debería ser, un profesor o maestro que en el día a día debe afrontar de forma creativa múltiples y diversos desafíos: pues, sin duda, un «líder creativo».

Lo que sucede es que se trata de un líder especial, porque en realidad presenta o debe presentar características de los cuatro tipos de líderes a los que hemos hecho mención. Por ejemplo, centrémonos en la fuerza creativa y en la figura del artista. A pesar de ser dos formas diferentes de caracterización las que hemos referido anteriormente, por un lado Valqui centrado en las tipologías generales de personas creativas, por otro lado de Graff, centrado en las tipologías dentro de un elemento de esas categorías, podemos sumar sus ideas y definir al artista como

aquel creador cuyas obras están estrechamente interconectadas con él, que tiene su mirada puesta en el futuro y en las nuevas oportunidades que aparecen, lo que hace que esté dispuesto a desarrollar proyectos de forma experimental y a asumir ciertos riesgos. El artista promueve el cambio con el fin de lograr un futuro mejor. Por norma general suelen ser personas espontáneas con una respuesta creativa siempre a mano. Si pensamos bien, algunas de estas características definen también a un buen profesor o maestro. Lo que sucede es que su fuerza creativa no será tanto la creación, sino la educación.

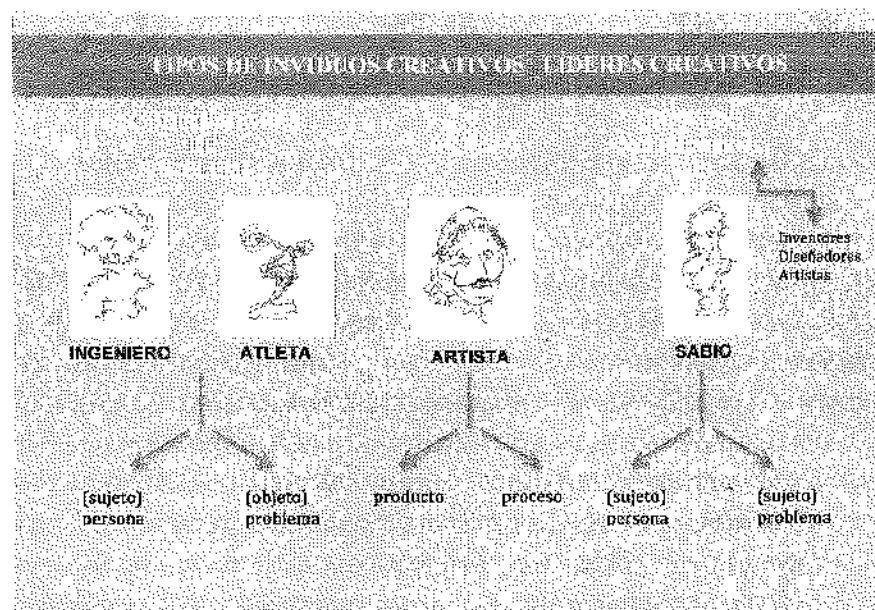


Figura 4.6. Tipos de individuos creativos y líderes creativos. Fuente: Elaboración propia.

Veamos lo que caracteriza a las otras tres figuras:

- 1) El *atleta* se propone unos objetivos y metas y se esfuerza por lograrlos, se centra en proyectos estratégicos que le permitan siempre superarse. Es perito en la resolución de problemas difíciles y se enfoca siempre en los otros, pero desde una perspectiva competitiva. El atleta es exigente consigo mismo y por ello,

también con los demás. Para ellos, la disciplina es la clave del éxito.

- 2) El *sabio* se preocupa por las personas, por sus necesidades y establece sus relaciones a través del diálogo, la confianza, la comprensión, fomentando la colaboración de los equipos y el compromiso activo con los valores compartidos; es excelente en la gestión de las relaciones, por lo que se interesa por construir comunidades donde fluya la comunicación y el intercambio de ideas; al trabajar con personas sabe cómo manejar los conflictos buscando siempre el consenso, es bueno en sacar lo mejor de los otros y además, es un facilitador del aprendizaje.
- 3) El *ingeniero* está más interesado en el análisis y en la gestión de datos que en el trabajo con las personas, y es excelente a la hora de analizar y gestionar datos, de llevar a cabo los cambios y mejoras necesarias, de aplicar los conocimientos técnicos, de perfeccionar los métodos y los procesos, y en mantener la estructura y el flujo del trabajo.

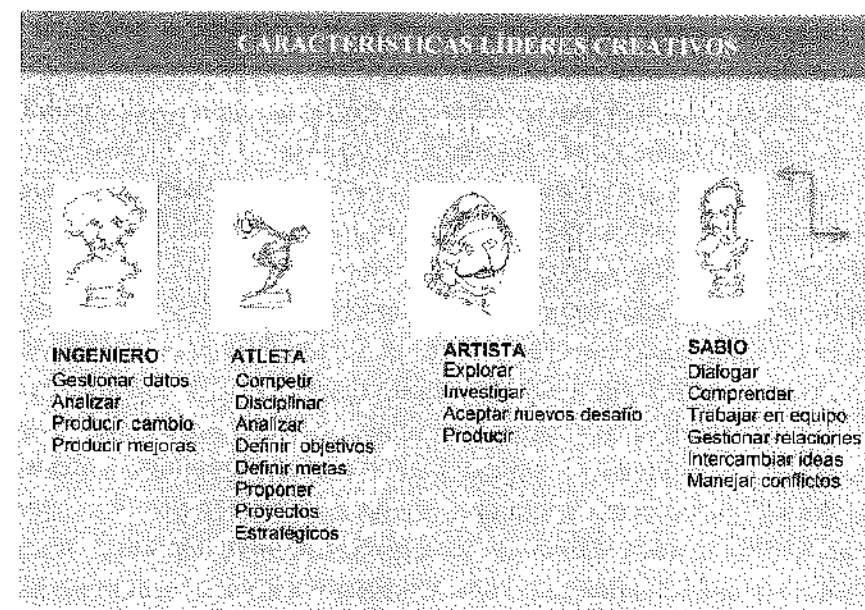


Figura 4.7. Características de los líderes creativos. Fuente: Elaboración propia.

Ponemos de relieve estas diferencias, porque nosotros como maestros podríamos pensar en una fuerza creativa diferente, como es *educar*, y siendo así, podríamos proponer la existencia de un quinto líder creativo: el *maestro creativo*.

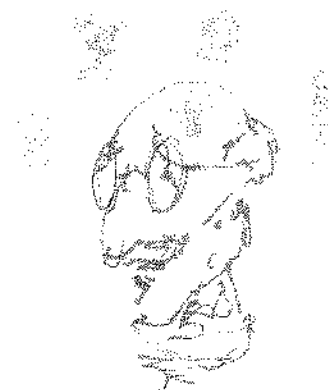
¿Qué características debería tener este sujeto centrado en el campo específico de la educación? ¿Y si además su área es aún más especializada, es decir, educación infantil?

4.4.2. El perfil del maestro creativo

En primer lugar, la fuerza que le mueve es el desarrollo en los niños de todas las capacidades y competencias necesarias para su integración, de forma activa, en su comunidad.

En cuanto a lo que le caracteriza o debe caracterizar es su preocupación por promover el cambio en dichos alumnos, y en su comunidad académica, con el fin de lograr un futuro mejor para toda la sociedad. Sin lugar a dudas está atento a las nuevas oportunidades y desafíos que se presentan en su área de actuación, preocupándose por estar al día y adquiriendo él mismo nuevos conocimientos. El profesor creativo se caracteriza por su labor en la investigación-acción, es decir, debe estar atento a lo que sucede en sus clases, y debe reflexionar sobre los resultados de su actuación intentando buscar siempre vías diferentes, a veces experimentales, para obtener mejores resultados. Sin lugar a dudas se preocupa por las personas, por sus alumnos, y es capaz de generar en las clases un clima propicio para el trabajo en comunidad, para el intercambio de las ideas, para el desarrollo de las actividades. En cierto modo, la figura del profesor podría partir de las características del líder creativo al que hemos llamado «El Sabio», añadiéndole algunas otras propias del artista (mayor flexibilidad, espontaneidad, mirada puesta en el futuro); del atleta (por ejemplo, el trabajo por objetivos y metas, el rigor académico necesario algunas veces y el trabajo por valores); y cómo no, algo del ingeniero (muchas veces el profesor necesita orientarse a los procesos, ser capaz de ver la estructura de un contexto, analizar datos, etc).

PROFESOR CREATIVO



- Se preocupa por las personas, por sus alumnos, y es capaz de generar en las clases un clima propicio para el trabajo en comunidad, para el intercambio de las ideas, para el desarrollo de las actividades.
- Se preocupa por promover el cambio en los alumnos y en su comunidad académica, con el fin de lograr un futuro mejor para toda la sociedad.
- Atento a lo que sucede en sus clases y a las nuevas oportunidades y desafíos que se presentan en su área de actuación, preocupándose por estar al día y adquiriendo él mismo nuevos conocimientos.
- Dispuesto a reflexionar e investigar sobre los resultados de su actuación intentando buscar siempre vías diferentes, a veces experimentales, para obtener mejores resultados.
- Fomenta la seguridad y la confianza de los alumnos, debe acercarse a ellos con un trato afectuoso y un diálogo afectivo, debe animarles y motivarles creando una dinámica en las aulas democrática y participativa donde se recojan las críticas y las propuestas de todos mediante el diálogo y el intercambio de opiniones.

Figura 4.8. Características del profesor creativo. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, hay que considerar que un maestro debe fomentar la seguridad y la confianza de los alumnos, debe acercarse a ellos con un trato afectuoso y un diálogo afectivo, debe animarles y motivarles creando una dinámica en las aulas democrática y participativa donde se recojan las críticas y las propuestas de todos mediante el diálogo y el intercambio de opiniones. El maestro creativo se preocupará porque los niños aprendan a trabajar en grupo, interrogándose sobre sus ideas y la de los compañeros y les animará a que estudien y se formen, a que sean críticos pero amables con ellos mismos y los otros y les orientará para que sean mejores personas, fomentando valores positivos en sus clases.

Conclusiones

Uno de los factores esenciales para comprender el papel de la creatividad en nuestro mundo contemporáneo es precisamente el crecimiento exponencial que ha tenido su estudio desde hace más de un siglo. Siendo este un concepto que ha sido estudiado durante décadas y de las más diversas formas, se impone hoy como desafío a nuestra inteli-

gencia, como factor presente para el desarrollo y evolución de la sociedad en todos sus campos del saber. Hay quien va más allá y habla de la existencia de sociedades «creativogenéticas» (Arieti, 1976). Por eso, han sido estudiadas en áreas tan diversas como la psicología, la filosofía o la biología. De esta forma, encontramos definiciones para todos los gustos, unas centradas en el acto creador como proceso psicológico, otras centradas en el proceso creativo, otras en la persona creativa o en el producto creativo. Algunas otras veces es el medio cultural el objeto de interés.

La verdad es que todas estas formas de acercarse a la creatividad son válidas, complementándose unas a otras. Por ello, deben ser tenidas en consideración a la hora de entender ese significado contemporáneo del concepto.

Podemos afirmar, además, que se ha pasado de entender al creativo, a la persona con una capacidad especial, a veces innata, para producir ideas y conceptos nuevos, como un loco o genio (mito del genio creativo) a entender que el acto creativo forma parte de la capacidad humana de adaptarse al medio que le rodea, transformándolo para su bienestar y beneficio. De esta forma, todos somos, en mayor o menor grado, creativos.

Capítulo 5. Desarrollo de la expresión plástica en la Educación Infantil

Ana María Barbero Franco

Introducción: desarrollo integral del niño

La principal justificación de la enseñanza de arte descansa precisamente en sus contribuciones únicas. (...) la educación de arte es el único campo que tiene la misión especial de educar la visión artística. En la educación de arte nos interesa educar la visión humana de modo que el mundo al que hombre se enfrenta pueda observarse como arte.

Eisner (1998, p. 237)

Hoy en día entendemos que el desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil está directamente relacionada con la necesidad de expresión del niño, con su forma de conocer, explorar y manejarse en el espacio, haciendo dibujos, construcciones, instalaciones e incluso *performances*. Desde este punto de vista, el niño es un artista total que necesita expresarse a todos los niveles, y las artes le «proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal» (Gardner, 1994, p. 47). Desde esta perspectiva, las artes son una herramienta a través de la cual explorar y descubrir el mundo que les rodea.

Para los niños, el dibujo es un juego y un acto de socialización, lo que se refleja en su actitud al dibujar: pueden trabajar durante largos tiempos, sin necesidad de recompensa o estimulaciones externas, estar completamente concentrados en sus dibujos o cantar, moverse, escenificar. Sus obras representan no solo sus sentimientos, habilidades gráficas, creatividad, gusto estético, capacidades perceptivas, sino que son un factor como decimos para su desarrollo social y un reflejo de su desarrollo físico, psíquico y motor.

El desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil tiene como base el desarrollo integral del niño y debe trabajarse ofreciendo todas las posibles actividades que estimulen su creatividad, deseos de aprender, su curiosidad innata y sobre todo su imaginación, a la vez que desarrollamos las destrezas requeridas en los diferentes currículos escolares. En un mundo en rápido y constante cambio en el que se espera que los niños desde pequeños aprendan destrezas de lectoescritura, en ocasiones el desarrollo de habilidades relacionadas con las artes pasan a un segundo plano. Sin embargo, las artes en general ofrecen el ambiente perfecto para el desarrollo integral del niño y facilitan el aprendizaje de las otras áreas. Las artes ofrecen una ventana de posibilidades para entender el mundo que les rodea a la vez que les dota con destrezas y herramientas para la toma de decisiones y solución de conflictos.

El estudio de todos estos factores (creatividad, gestualidad, expresión a través del gesto, grafismo, dibujo) en relación con el desarrollo integral del niño ha sido un elemento de debate en los últimos años. Los psicólogos, genetistas, filósofos, pedagogos... se han preocupado por estudiar estos elementos en su relación con el desarrollo del niño, y viceversa, entender el desarrollo de su expresión gráfica respecto a su madurez, estadio de pensamiento, desarrollo psicomotor. Podemos entender el dibujo como la producción de un producto final o como un paradigma que permite entender las propias valoraciones que los niños hacen de sus dibujos y de sus creaciones plásticas. Por otro lado, se reconoce también la necesidad de que los niños cuenten con diversas oportunidades para dibujar, pintar o modelar, facilitándoles «las habilidades y estrategias técnicas requeridas de modo que puedan progresar» (Gardner, 1994, p. 76); también se apela al desarrollo de sus capacidades creativas y a la necesidad de potenciar su pensamiento divergente

mediante el juego y la participación en diversas actividades, al mismo tiempo que se considera necesaria su inmersión en diferentes experiencias estéticas y visuales, ya sea mediante la visita a museos, el contacto directo con los artistas y sus obras, o la participación en diversos eventos. Es decir, se busca la familiarización de los niños con obras plásticas (dibujos, pinturas, escultura, instalaciones...) y la creación plástica (producción) visitando museos y galerías, en los que la colaboración de especialistas de esos lugares es importante para el aprendizaje del niño.

Es importante recordar que «En las artes, existen niveles de desarrollo, así como grados de pericia, y estos debieran formar un telón de fondo para cualquier régimen educativo» (Gardner, 1994, p. 79). Dicho desarrollo se refiere no solo a la adquisición de los conocimientos o habilidades que permitan al niño representar o comunicar un sentimiento, objeto o idea a través del uso de materiales plásticos, diversos soportes y técnicas, sino también a la adquisición, poco a poco, de niveles más altos de comprensión en relación a dichos conocimientos. Debemos considerar además, para este análisis, que existen diversos factores afectivos, emocionales, intelectuales, motrices, etc. que contribuyen de forma positiva o negativa a que esta situación se produzca. Por otro lado, parece lógico que al hablar del desarrollo de la expresión plástica en Infantil, se atienda también a las diversas dimensiones que se relacionan con este desarrollo: sensorio-perceptiva, psicomotriz, afectiva, comunicativa, estética, moral y social, creativa.

5.1. Evolución en los estudios sobre el desarrollo de la expresión plástica

El desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil comienza a ser motivo de estudio a partir de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, aunque ya existían investigaciones como las de Friedrich Froebel² (1782-1852) —considerado el padre de los jardines de infancia— que destacaban la importancia del dibujo para los niños como forma

2 Su obra principal *Die Menschenerziehung* [La educación del hombre] (1826), inspirada en la teoría neohumanista, es un manifiesto en relación al papel de la educación.

de conocer y relacionarse con los objetos. Por ello, sus propuestas en relación al desarrollo de la expresión plástica parten siempre de la base de la experimentación y de la exploración, tanto del entorno como de los objetos que los niños tienen a su alcance.

En los primeros años del siglo xx se entiende que (Marín, 2003, p. 196):

- El dibujo infantil espontáneo posee una concepción espacial propia.
- El niño y la niña representan lo que saben y recuerdan, lo que les motiva, no lo que ven. El dibujo infantil es mental, conceptual.
- En los dibujos infantiles se representan situaciones particulares concretas, anécdotas y sucesos con una tendencia al detalle.
- El niño y la niña tienen una idea clara de dónde hay belleza, y la respetan.

A estas afirmaciones se suma la idea de que la expresión plástica permite a los niños conocer el mundo, por lo que existen ciertos conocimientos básicos que deberían poseer en relación a la percepción y apreciación de la belleza; la artesanía, artes aplicadas y manualidades; el dibujo de modelo del natural y de bodegón; el color y el diseño.

En cuanto a la apreciación del dibujo infantil, hay que pensar en el estadio de desarrollo del niño ya que el uso de elementos como la línea, el espacio, la disposición de los personajes o los colores se relacionan también con el crecimiento y la psicología infantil. Cabe aquí destacar que será precisamente la adquisición de estos conocimientos por parte de los infantes lo que les ayudará a desarrollar, en parte, sus capacidades de expresión plástica. Conforme se adquiere el dominio del lenguaje y de sus elementos básicos (en este caso el punto, la línea, el plano...), más fácil resultará esa «expresión», esa comunicación a través del dibujo y las artes plásticas.

A partir de la segunda mitad del siglo xx, se comienza a plantear la hipótesis de que la autoexpresión creativa del niño se relaciona con su desarrollo pleno. Por eso, se entiende que trabajar el desarrollo de la expresión plástica en edades tempranas es fundamental para su desarrollo. Pero no debe centrarse en la creación de un producto final,

sino que debe enfocarse al proceso y al desarrollo de la creatividad, permitiendo al niño o niña su autoexpresión y autoidentificación con sus creaciones. En relación a estos temas, los aportes de la psicología educativa son importantes en cuanto que se entiende que cuando los niños están dibujando, por ejemplo, están desarrollando sus capacidades psicomotoras al coordinar las partes de su cuerpo; están explorando y experimentando diversas opciones al manipular los objetos; están desarrollando su capacidad de selección y solución de problemas, al usar unos materiales y no otros, al hacer una línea mayor o menor, al poner un personaje al lado del otro...; y además, están aprendiendo cosas diversas sobre el ambiente que les rodea. Pedagogos como Jean Piaget (1896-1980) o Lev Vygotsky (1896-1934) destacan en esta área. Piaget nos habla de la importancia que la educación tiene para desarrollar el espíritu crítico y la creatividad en los niños, por lo que el desarrollo de la expresión plástica debe considerar también estos elementos. En cuanto a Vygotsky —cuyas teorías sobre la imaginación creadora exploramos en el capítulo 4 al hablar sobre la creatividad y la imaginación creativa en relación con el juego—, nos lleva a reflexionar sobre la importancia que estos factores tienen en el desarrollo del niño como forma de conocimiento y, por tanto, en el desarrollo de su expresividad a través del dibujo. El autor también destaca la necesidad de estudiar y analizar las influencias que el entorno social y cultural ejerce en el individuo. Para Vygotsky, el entorno debe ser acogedor permitiendo al niño o a la niña explorar y experimentar, al tiempo que cuentan con el apoyo y la motivación de los adultos. En cuanto al dibujo, el autor nos recuerda que el desarrollo de la expresión plástica debe partir de ese placer innato que los más pequeños sienten por esta forma de expresión, animándoles siempre a través del juego. A este respecto Gardner (1994) puntualiza que:

Los niños pequeños están soberbiamente dotados para aprender acerca del mundo de los objetos y de las personas, y pueden hacer descubrimientos importantes —e incluso novedosos— sin necesidad de la intervención de adultos, si se exceptúa lo que atañe a los tipos más generales de apoyo y provisión de materias. A fin de crear un entorno visual rico, existen sólidas razones para exponer los niños pequeños a obras de arte significativas producidas por adultos.

También resulta productivo poner a los niños en contacto con iguales que posean habilidades y conocimientos artísticos así como la habilidad de sintetizar diversas formas de conocimientos artísticos acerca de las artes. (p. 75)

Otras obras como *Educación por el Arte* (1943) de Herbert Read (1893-1968) o *El desarrollo de la capacidad creadora* (1947) de Viktor Lowenfeld (1903-1960) son también clásicos de la literatura relacionada con la Didáctica de la Educación Artística que han influido en las formas y metodologías que se llevan a cabo en las aulas con el fin de potenciar el desarrollo de la expresión plástica en los niños.

En *Educación por el Arte* (1943) Herbert Read define el arte como «un modo de integración —el modo más natural para los niños— y, como tal, su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento» (Read, 1982, p. 80). Subyace además el valor de la experiencia que se adquiere a través de la práctica artística porque involucra dos elementos complementarios: la percepción (relacionada con el aprendizaje, con la parte lógica de la persona) y el sentimiento (vinculado a la sensibilidad, a la emotividad, a la intuición).

En relación a *El desarrollo de la capacidad creadora* (1947), Viktor Lowenfeld identifica como fines de la educación artística el desarrollo físico, mental, social y emocional, apuntando al hecho de que la expresión libre es importante en el crecimiento y en el desarrollo del niño. Lo que importa no es el resultado final, sino la autoexpresión, y la capacidad para trasladar a las diversas circunstancias de la vida, la experiencia con las artes. De forma general, podemos hablar de diversas concepciones del arte infantil. Elliot W. Eisner (1998, pp. 71-86) destaca siete, conforme vemos en la Tabla 6.

Tabla 6. Teorías sobre el arte infantil según Elliot W. Eisner.

Arnheim (1954)	Diferencia de las formas gráficas producidas por los niños. Análisis de su relación con el desarrollo de la percepción.
Alschuler y Hattwick (1947)	Estudian la personalidad de cada niño y su influencia sobre sus producciones gráficas y pictóricas.

Goodenough (1924) y Harris (1963)	Relacionan el arte con la inteligencia.
Norman Meier (1930)	Consideran la capacidad artística como un rasgo genético que depende de influencias externas.
Viktor Lowenfeld (1947)	Destaca el carácter gradual de los estadios de desarrollo infantil.
Herbert Read (1943)	Estudia la personalidad del niño y la existencia de arquetipos presentes en el mundo interno.
McFee (1961)	Destaca como factores esenciales para la producción artística infantil la disponibilidad del niño, su capacidad de manejar información, la actividad específica y las habilidades para el dibujo.

Fuente: Elaborada a partir de Elliot W. Eisner (1998, pp. 71-86).

5.2. Evolución de la expresión plástica infantil

Podemos definir al individuo en desarrollo como aquel que «gradualmente adquiere estos hábitos de clasificación sistemática, de explicación internamente coherente, de deducción a partir de principios rigurosos y la oportuna aplicación de sistemas de reglas organizados» (Gardner, 1994, p. 25). Siguiendo esta definición, el desarrollo de la expresión plástica implica la adquisición de una serie de conocimientos y hábitos que permiten al individuo comunicarse y expresarse mediante formas visuales, colores, texturas, y además a hacerlo de forma coherente.

Eisner identifica cuatro factores relacionados con la producción de formas visuales (1998, pp. 86-90):

- 1) *Habilidad en el tratamiento del material.* Es decir, la pericia en el uso y el conocimiento fundamentada en la exploración con diversos materiales. Depende sin lugar a dudas del grado de desarrollo del niño o niña. Presupone un control del material que se transforma en un vehículo de expresión.
- 2) *Habilidad en la percepción* de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales. La percepción es una habilidad que se desarrolla con

la experiencia y con la observación atenta. A medida que vamos produciendo formas, estas van pasando a formar parte de nuestros esquemas mentales que las van incorporando a su repertorio para poderlas utilizar cuando sea preciso. La percepción de las formas, los colores, las texturas, y otros elementos relacionados con la percepción visual, implica el desarrollo de la capacidad de observación, abstracción, síntesis. Se trata del ver como forma de «adquirir sentido visual a través de la experiencia» (Eisner, 1998, p. 87). Se fundamenta en facultades más complejas que se van adquiriendo paulatinamente. A este respecto, y en relación a la educación infantil, podemos diferenciar varios tipos de percepción: más vivencial, más sensitiva o con un estilo más narrativo. No son excluyentes, sino que los niños gradualmente van incorporando estas formas de entender el mundo que les rodea, de modo que un niño de seis años podrá interpretar, por ejemplo, una pintura expresando esas vivencias, al tiempo que destaca su gusto por los colores y, además, va narrando lo que ve sin esperar a que nadie le haga preguntas. Estas narraciones integran además el uso de otras formas de expresión, ya que cuando el niño no conoce una palabra o no sabe cómo expresarse, recurre a una actitud más «performativa» donde la música, los gestos y la reproducción de posturas son habituales. Algo que el profesor puede aprovechar para proponer por ejemplo, una escenificación de un tema.

- 3) *Habilidad en inventar* formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando. La habilidad de crear formas se relaciona con la capacidad de concebir y construir formas creativas, haciendo uso de las diferentes técnicas y materiales. Está directamente relacionada con la experiencia que tienen los niños. Eisner destaca dos modos principales de creación artística en el campo de la expresión plástica. El primero se relaciona con las formas que encontramos en el arte abstracto. Se trata en cierto modo de formas más casuales, características de niños entre dos y cuatro años. El segundo modo se basa en los resultados intencionales de transformar una idea, imagen o sentimiento en una obra plástica bi o tridimen-

sional. Ambas, de forma directa o indirecta, se relacionan con la creatividad, y como ya señalamos anteriormente, no depende solo de factores internos, sino que se ve influenciada por los contextos social y cultural.

- 4) *Habilidad en la creación* de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva. Estas habilidades también dependen de la experiencia y la educación recibida en cuanto al orden espacial y la relación de las formas dentro del todo. Por ejemplo, si queremos entender la ilusión de la profundidad o de cómo se representa el volumen de los cuerpos, tendremos que dominar una serie de cuestiones relacionadas con el color, el valor, la forma, el espacio, las texturas, entre otros elementos.

La percepción de formas artísticas se fundamenta en estos elementos, pero también incorpora otros factores como la dimensión experiencial, la formal y la simbólica. Es decir, que los factores emotivos, la propia estructura formal de la obra y el significado que les atribuimos influyen de forma directa en nuestra comprensión y apreciación de las mismas.

El papel del maestro en el desarrollo de estas habilidades es esencial, como favorecer el contacto directo con obras y artistas como fuente de conocimiento que nos ayuda a explorar y desarrollar estas capacidades.

El análisis de estos factores nos llevará a entender mejor, por un lado, la fase de desarrollo en la que el niño se encuentra, y por otro, el efecto que el proceso creador produce en él. Porque no podemos olvidar que en Educación Infantil las artes son herramientas para que los niños desarrollen hábitos y pautas creativas que les permitan expresarse al tiempo que aprenden a hacerlas extensibles a otros contextos y situaciones. Para el desarrollo de la expresión plástica tenemos que prestar atención al proceso, a esa sucesión de decisiones que afianza la personalidad del niño dándole las bases para su maduración personal.

Relativamente a estos estudios sobre el dibujo infantil, las dos preguntas más comunes son aquellas orientadas al análisis de lo que dibujan los niños en esas edades y a lo que les motiva a dibujar. Las respuestas han sido diversas dependiendo de la escuela psicológica o pedagógica que las motivó. Desde las explicaciones de carácter más

fisiológico que entienden los primeros dibujos como el resultado de una descarga motora a aquellas que equiparan el dibujo al juego (juego de ficción) por su carácter instintivo.

En cuanto a las concepciones del desarrollo evolutivo del dibujo infantil, señalar que a pesar de las diferencias existentes entre los que afirman que dichos periodos evolutivos se suceden por un proceso de maduración del organismo o por la acumulación de la experiencia individual, lo cierto es que no se pueden desconectar de condiciones sociales como la educación y la cultura.

Muchos autores coinciden al afirmar que en este desarrollo evolutivo se perciben rasgos estables, lo que les lleva a proponer diferentes etapas en esa evolución. De esta forma, autores como Viktor Lowelfeld (1947) hablan de una etapa preplástica que coincide con la etapa infantil y que se relaciona con la actividad de manipulación de los objetos. A los primeros intentos de dibujar los llamamos «pre-esquemas». Este autor propone además cuatro etapas de evolución del dibujo infantil, relacionadas con el desarrollo madurativo del niño: la etapa del garabateo (2 a 4 años), los comienzos de la autoexpresión; la etapa pre esquemática (de 4 a 7 años) donde encontramos los primeros intentos de representación; la etapa esquemática (de 7 a 9 años) cuando el niño se preocupa con las formas; y la edad de la pandilla (de 9 a 12 años), etapa donde comienza el «realismo». Estas etapas serán abordadas con mayor profundidad en capítulos posteriores.

Otra autora que ha sido relevante en estos estudios es Rhoda Kellogg (1967). Sus análisis de cientos de dibujos la llevaron a hablar de unos patrones definidos que son la base de los garabatos de los niños durante los primeros veinticuatro meses de vida. Según sus investigaciones todos los niños, en su descubrimiento de un modo de simbolización, siguen la misma evolución gráfica. Tal y como nos explica Eisner (1998), se trata de «el descubrimiento de series formales totales a través de un proceso de exploración gráfica. A menudo, mediante esta exploración se observan y aprenden ciertos efectos visuales que se convierten, a través de este proceso, en una parte del repertorio del niño» (p. 88). Son patrones básicos que surgen de forma espontánea como respuesta al estímulo visual de garabatear y que nos permiten afirmar que los gestos expresivos del bebé evolu-

cionan a partir de ciertos garabatos básicos hacia unos símbolos que se transforman gradualmente en la representación consciente de los objetos percibidos.

Kellogg propone dividir el desarrollo de la expresión gráfica infantil en cuatro estadios que van desde los dos hasta los cinco años aproximadamente. Los niños realizan estas formas de manera autodidáctica. Comenzando por el estadio de los patrones de disposición caracterizados por los garabatos; los niños continúan por un proceso de dibujo de diagramas o figuras definidas y delineadas (entre los dos y tres años); más adelante el niño con tres o cuatro años pasa a relacionar esos diagramas formando combinaciones (cuando une dos diagramas) o agregados (cuando se trata de unir más de tres diagramas); y finalmente a la edad de cuatro años, aproximadamente, comienza a dibujar estructuras lineales como soles y mandalas que evolucionan para representar figuras humanas, animales, objetos, etc. Estos estadios se diferencian, como vemos, por el tipo de elementos que el niño representa.

De forma resumida podríamos explicar el desarrollo del gesto gráfico y la expresión tridimensional de la siguiente forma:

- 1) Dibujo de garabatos y palotes, expresión amorfa de elementos aislados.
- 2) Entre los dos y tres años, o incluso más tarde dependiendo de la educación y las aptitudes del niño, comienzan a producir los garabatos longitudinales y circulares, descubriendo la existencia de una relación entre el gesto que realiza y el registro que queda en el papel. Esta es la fase de adquisición de la coordinación viso-motora que los niños van afinando de forma gradual.
- 3) Entre los tres y cuatro años el niño comienza a dar nombre a los garabatos, lo que implica el desarrollo del pensamiento simbólico. Los garabatos se combinan y comienzan a formar esquemas de la figura humana.
- 4) Entre los cuatro y los cinco años el pensamiento imaginativo está en pleno desarrollo. Esta etapa se caracteriza por la creación de formas de manera consciente. A estas edades suele ser cuando se dan las primeras producciones tridimensionales (Stern y Duquet, 1962) que logra manipulando el material (amasando,

golpeando, troceando...). Estas primeras obras tridimensionales son equivalentes al garabato gráfico.

Esta evolución en el desarrollo del dibujo y de las producciones tridimensionales parece producirse de forma generalizada en todos los individuos. Los niños y las niñas muestran características parecidas hasta la edad aproximada de seis años (Stern, 1962, 1965). A estas edades, las influencias culturales son fuertes y producen diferencias en las producciones gráfico-plásticas.

5.3. Ejercicios para el desarrollo de la expresión plástica infantil

Como ya hemos señalado con anterioridad, los niños poseen desde temprana edad una gran curiosidad y habilidad para observar y aprender. Son como pequeñas esponjas, como ya señalaba Maria Montessori (1870-1952) al hablar de la mente absorbente del niño. Por esta razón, los maestros deben proporcionar a los alumnos actividades que les proporcionen una amplia gama de experiencias sensoriales. Estas experiencias pueden centrarse en la relación directa con el ambiente y en la manipulación de los materiales y objetos desde una perspectiva multidimensional. Los niños pequeños deben explorar diferentes materiales, para percibir sus cualidades y posibilidades a través de actividades que permitan tanto su movimiento corporal como, por ejemplo, el desarrollo del tacto, algo que puede favorecerse mediante el dibujo en el suelo, en la pared, en la arena, trabajando en diferentes tipos de espacios (abiertos y cerrados, más extensos, etc.) y con formas y texturas diferentes. Como hemos dicho, a estas edades, el proceso es más importante que el producto final, aunque debemos siempre respetar y valorar de forma positiva sus producciones.

Sin lugar a dudas, hay que favorecer el desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias para producir diseños, pinturas y otras obras tridimensionales acompañadas por la observación y el estudio de obras de arte y la vida de sus creadores. Esto puede llevarse a cabo mediante ejemplos de la literatura infantil que ayuden, ya sea con las ilustraciones o con su mensaje. «El estudio de los grandes maestros del arte a la

par con artistas plásticos contemporáneos permite desarrollar hasta en los más pequeños de 3 años la admiración, el respeto y el conocimiento del arte y del mundo que nos rodea» (Díaz, comunicación personal, 20 de febrero de 2016). El objetivo será que los estudiantes puedan expresar por qué algo les gusta o no, utilizando un vocabulario relacionado con las artes visuales, intentando superar el uso continuado de las palabras «feo» o «bonito», y haciéndoles reflexionar con preguntas-problemas sobre el uso de los colores, o los sentimientos que les producen las obras, o el título que les darían o los cambios que propondrían... El confrontarlos a las obras de arte les ayuda tanto a aprender técnicas o formas de hacer algo, como a pensar y a asimilar la idea de que a veces las cosas no salen como uno quiere y que incluso saliendo, pueden ser rechazadas y criticadas en su contexto, época o grupo, lo que no ha evitado que llegasen a nuestros tiempos siendo consideradas como algo único y maravilloso. Este tipo de conocimiento les ayuda a afrontar los errores y a no tener miedo a la crítica.

Entre las diversas técnicas para introducir a los niños en el conocimiento del arte, Gardner (1994) destaca los proyectos de envergadura y alcance. Como ejemplo, el proyecto Arts PROPEL, lanzado en la década de 1980, cuyo acrónimo se refiere a la producción, percepción y reflexión, las tres componentes consideradas por el autor esenciales en la educación artística. Para este autor, al involucrar a los alumnos en proyectos como decorar una clase o montar una exposición adquieren tanto habilidades artísticas como «conocimiento de lo que significa llevar a cabo una empresa significativa, con apoyo apropiado pero no con ayuda excesiva. Estos estudiantes tienen la oportunidad de observar su propio desarrollo y crecimiento, y aportar su propia y personal contribución a una actividad de colaboración de cierto alcance» (p. 76). Además, será durante el decurso del trabajo en sus propios proyectos cuando el profesor deberá presentar a los niños, de forma gradual, los elementos notacionales (formas gráficas que se usan para registrar y transmitir información) y formales del análisis artístico. Por ejemplo, cuando los niños están experimentando con los colores, será el mejor momento para que el profesor comience a explicar algo sobre las teorías de los colores; o si están trabajando con la plastilina y modelando un animal, puede introducir el tema de la

escultura y los tipos de técnicas que utilizan los artistas. En definitiva, se trata de crear experiencias que incorporen «una relación integral y madura entre actividades ricas —como proyectos— y el conocimiento formal-conceptual que se va a transmitir» (Gardner, 1994, p. 78). Es evidente, además, que todo proyecto implica la definición de una serie de objetivos educativos y concretos que, de forma reflexiva, deberán considerar la formación integral del individuo y ser adaptados a las características y necesidades de los alumnos, al ambiente sociocultural donde se ubica el centro, a las características del aula y a las características del centro. Deberá considerar también que los valores que pretenda desarrollar puedan ser aplicados al contexto social en el cual se integran los alumnos.

Entre los aspectos a considerar debemos destacar la necesidad de que los proyectos se organicen en base a actividades lúdicas donde los alumnos sean el centro de la experiencia, teniendo en cuenta su imaginación, espontaneidad y predisposición, y cuyos argumentos se encuentren relacionados con la vida cotidiana de los niños y su entorno, fomentando además la observación, valoración, percepción, experimentación, expresión, imaginación e improvisación.

En cuanto al aspecto lúdico, y en relación al tipo de actividades que podemos proponer a los alumnos, recordar que existen diferentes tipos de juegos que, dependiendo de las edades, serán mejor acogidos que otros, aunque de un modo general los juegos imaginativos que dan significado a la acción, los juegos constructivos y los juegos colectivos (estos últimos ya implican un cierto grado de madurez del niño) serán bien acogidos.

5.3.1. Tipo de actividades que se pueden desarrollar

Al pensar sobre el tipo de actividades que podemos desarrollar con nuestros alumnos para favorecer el desarrollo de la expresión plástica, tenemos siempre que tener en mente el tipo de temas que son mejor acogidos por los niños. Según Rhoda Kellogg, por ejemplo, los temas de los dibujos que más les interesan son la figura humana, los animales y los objetos.

En relación a la percepción relacionada con aspectos afectivo-vivenciales, los niños interpretan las informaciones que reciben en base a sus vivencias personales, de modo que al ser confrontados con estímulos visuales, su primera reacción será identificar las características que le son comunes. De forma general, entre los tres y los cuatro años esta identificación se hace en forma de enumeración pero apoyada en explicaciones prácticas, y se trata de una percepción y un sentimiento sintéticos. Otra forma de percepción se relaciona con los sentidos, por ejemplo, sería el caso de los niños que dan más importancia al color que a la forma, o que se preocupan con las texturas. En cuanto a la narrativa, existen dos formas características: las narraciones centradas en relatos de experiencias vividas, las narraciones centradas en relatos de experiencias inventadas y las narraciones de anécdotas.

5.3.2. Ejemplo de actividades

Como hemos dicho, lo ideal sería partir de la propuesta de un proyecto que desafíe a los alumnos a observar, reflexionar y a producir, donde las actividades se integran en un proceso y atienden a los objetivos definidos por el currículum. Las propuestas tienen que estar definidas por objetivos y contenidos específicos, que se van incorporando poco a poco. Siempre que se lleven a cabo nuevas actividades, sus objetivos deberán estar pensados para ir aumentando el grado de exigencia.

Por ejemplo, podemos proponer a los alumnos crear un mural de animales.

Es importante que antes de comenzar cualquier actividad o proyecto demos a los alumnos la oportunidad de realizar diversos ejercicios específicos que les permitan familiarizarse con las diferentes técnicas de dibujo, pintura y modelado (dibujo con lápices, tizas, ceras, pinturas con tempera, pinceles, impresiones con las manos y objetos, modelado con plastilina y papel). El objetivo principal es que conozcan sus características y potencialidades, para más adelante poder ser ellos mismos quienes seleccionen las técnicas y materiales que quieren usar en sus obras. En este caso, el papel del profesor será el de demostrar a los niños esas potencialidades, que luego ellos deberán explorar mediante

diversos ejercicios de carácter libre, para que no se sientan coartados a la hora de experimentar.

Para ello, podemos comenzar por proponer a los alumnos una serie de actividades de observación de imágenes de animales, en silencio, que serán seguidas de conversaciones donde verán planteados diversos problemas que podrán estar orientados tanto al reconocimiento de los animales y las características de los mismos, como a aspectos más relacionados con la estructura visual como el color. Si además aprovechamos para trabajar con obras de artistas, lo que ya hemos señalado como una de las mejores opciones, podemos preguntar a los alumnos por lo que ven, los colores que más destacan, lo que sienten al ver la imagen, o el título que darían a la obra.

En esta fase de reconocimientos y análisis, el profesor puede además recurrir al uso de técnicas creativas, como por ejemplo los seis sombreros de Edward de Bono, donde cada sombrero implica identificar un tipo de sentimiento o forma de pensar en relación al objeto de estudio. De forma lúdica, los niños se pueden agrupar y trabajar haciendo sus sombreros de colores con el fin de tenerlos disponibles para pensar y jugar. Por otro lado, como decimos, es importante que los niños se expresen haciendo uso de todos sus recursos, por lo que podemos proponer dramatizaciones (para cual lo ideal es dividirlos en grupos, distribuyendo los roles); la creación de relatos o cuentos atendiendo al contenido de la obra; la creación de un dibujo o modelado para reflejar sus ideas sobre el tema o la obra en estudio. Para abordar estas actividades podemos siempre partir de una reflexión conjunta sobre lo que van a hacer y cómo lo van a hacer, pensando los materiales, el título, etc. Y, al terminar, y una vez que los niños han producido sus piezas, es importante exponerlas, valorizando así su trabajo, y permitiendo que expliquen lo que han hecho, el título que le han puesto, es decir, estimular la apreciación de la obra a través de la percepción narrativa desde el respeto y la comprensión.

En cuanto a la figura del profesor, es importante que esté presente y que en los primeros momentos del trabajo les enseñe a planificar la actividad. En estos casos la organización de una asamblea donde los niños se puedan expresar compartiendo sus ideas, es importante. Durante el desarrollo del trabajo, los alumnos deben ser libres, trabajar de forma lo

más autónoma posible, pero si hay algún niño que necesita la ayuda del profesor, este deberá proporcionársela.

Otro aspecto importante que influenciará en el ritmo del trabajo y en la motivación de los alumnos es la decoración del aula y su organización, de forma ordenada, con los materiales siempre en el mismo lugar. A cada actividad le corresponde un tiempo para recoger y ordenar los materiales, que debe llevarse siempre a cabo, de forma no impositiva, sino lúdica.

Finalmente, hay que recordar la importancia de crear ese ambiente acogedor donde los niños se sientan bien para crear y aprender, pues el lado emocional en estas etapas es esencial para potenciar el aprendizaje.

Tabla 7. Ejemplos de actividades.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES	
De observación	<p>1º. En silencio, mirar algún objeto. 2º. Pensar cómo es ese objeto. 3º. Diseñar el objeto con el objeto delante.</p> <p>Nota: ídem para cualquier técnica bidimensional o tridimensional. Dependiendo de las edades de los niños destinaremos más o menos o menos tiempo.</p>
De memoria	<p>1º. En silencio, mirar algún objeto. 2º. Pensar cómo es ese objeto. 3º. Diseñar el objeto sin el objeto delante.</p> <p>Nota: ídem para cualquier técnica bidimensional o tridimensional. Dependiendo de las edades de los niños destinaremos más o menos o menos tiempo.</p>
De imaginación	<p>1º. Lectura de un cuento o contar historias. 2º. Transformar objetos. 2º. Dibujar las ideas.</p> <p>Nota: ídem para cualquier técnica bidimensional o tridimensional. Dependiendo de las edades de los niños destinaremos más o menos o menos tiempo.</p>
Experimental	<p>1º. El profesor explica los materiales y técnicas. 2º. Demostración del profesor. 3º. Ejercicios libres donde los alumnos puedan explorar todas las opciones.</p> <p>Nota: Este ejercicio es importante que se lleve a cabo antes de proponer otras actividades para que los alumnos conozcan los recursos que tienen y sepan luego desde la experiencia con qué quieren trabajar</p>

Verbal/visual/
performativo

Una vez que son realizados los dibujos pasaremos a que los niños expliquen a sus compañeros el título y lo que han dibujado. Para ello, pueden usar palabras, gestos, sonidos...

Nota: ídem para cualquier técnica bidimensional o tridimensional. Dependiendo de las edades de los niños destinaremos más o menos o menos tiempo.

Fuente: *Elaboración propia.*

Conclusiones

Por la significación que tiene para el desarrollo estético y para la formación de la personalidad del niño, la expresión plástica debe incluir experiencias en las que pueda imaginar, crear, soñar, expresar sus ideas, divertirse a la vez que adquiere destrezas que fortalezcan su habilidad para observar, diferenciar, entender y sobre todo expresar sus puntos de vista sobre el mundo en el que le ha tocado vivir. Al tiempo que potenciamos la producción y formación de habilidades en relación al uso de técnicas y procedimientos, debemos también favorecer el desarrollo de capacidades como saber apreciar las expresiones de su propia actividad plástica y la de sus compañeros, así como las obras plásticas de la cultura humana. Para ello, trabajar en un ambiente de libertad y respeto a sus ideas permitirá que se promueva una genuina actividad creadora en el niño y una estrecha relación entre el maestro y el estudiante. Ofrecer experiencias al niño para pintar, dibujar, experimentar con materiales tradicionales o no, recortar, rasgar papel, hacer murales grupales, expresar sus ideas, sueños y frustraciones es de suma importancia en cualquier etapa de desarrollo del niño.

Autores como Elliot W. Eisner (1987) o Ken Robinson (1878) recomiendan además aprovechar el hecho de que los niños en la etapa de Infantil se caracterizan por una gran curiosidad acerca de todo lo que les rodea, en especial por su cultura y el modo en que opera, para introducirles en conocimientos relativos a la historia del arte, el vocabulario específico, y otros aspectos como el juicio y el valor de los objetos. A este tipo de saber hay que sumarle, como decimos, el conocimiento espacial y visual que deben comenzar a desarrollar ya en sus primeros años. Debido además al carácter holístico de las formas artísticas de

conocimiento y de expresión (Dewey, 1934 y Read, 1943) es importante fomentar el apreciar y producir de forma integrada desde la primera infancia así como el aprender a ver y a valorar sus propias producciones desde la observación y el conocimiento.

El papel del maestro en este desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil es esencial, asegurando el clima afectivo adecuado para generar el sentimiento de seguridad en los niños, necesario para que se produzca el aprendizaje. Además, en estas etapas es fundamental valorar de forma positiva las creaciones, ideas y propuestas de los alumnos, ayudándoles siempre que sea preciso y, además, como recomienda Eisner (1998), «inventar modos eficaces de trabajar con los estudiantes, de manera que la alegría por descubrir se mantenga viva mientras se están desarrollando las habilidades necesarias para la expresión artística» (p. 240).

El ambiente del salón de clase es uno de los factores que más contribuyen al éxito de nuestra labor. Un salón lleno de colores, estímulos visuales, música, luz, pero sobre todo un área para exhibir adecuadamente el trabajo realizado por los niños es primordial. La disposición del maestro y su pasión por las artes es otro de los factores clave. Es la figura del maestro la que debe servir de guía para que la creación artística no se convierta en un caos. Una vez el maestro organiza y sus estudiantes se han acostumbrado a los procedimientos y conductas apropiadas en el aula, el rol del maestro pasa a un segundo plano. Es entonces cuando surge el aprendizaje a través de la investigación y la exploración, cuando los alumnos se convierten en protagonistas proponiendo temas y actividades, compartiendo sus experiencias mientras visitan los museos y galerías.

Como explica la maestra Socorrito Díaz (comunicación personal, 20 de febrero de 2016):

El ser humano nunca cesa de aprender. Como educadores tenemos que continuar la búsqueda de actividades que promuevan aprendizaje y el desarrollo de destrezas de pensamiento en nuestros niños. Nuestros salones tienen que ser dinámicos y en constante cambio. El secreto es amar lo que hacemos y demostrarlo con nuestras acciones. Ser genuinos ante nuestros niños y aprender a escucharlos y respetar sus ideas. El espíritu creativo es innato al niño, solo tenemos que darle alas a su imaginación.

TERCERA PARTE

EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL



Capítulo 6. Contexto de desarrollo de la DEPV: docente, aula, escuela

María Andueza Olmedo

Introducción

En el ámbito de la educación artística, como sucede en el resto de las asignaturas, el desarrollo de la tarea educativa es una confluencia de varios factores. Es evidente que resulta primordial un buen diseño curricular, si bien, para que esos programas cobren un sentido pleno, habrán de estar bien asentados en la red que se teje entre el docente, el aula y la escuela.

En todas las asignaturas el buen funcionamiento de estos tres nodos determina el desarrollo de la tarea docente. Cuando nos referimos a la educación artística la fluidez entre todos ellos se convierte en un aspecto fundamental pues muchas de las tareas que se desarrollan en el aula van a depender factores como el orden, los recursos empleados y el espacio que le damos a la creatividad en el ámbito escolar. Al centrar la atención en el ámbito de la Educación Infantil el ensamblaje de estas tres piezas debe funcionar, si cabe, de modo más suave y fluido para que el torrente de creatividad y libertad expresiva del alumnado no se vea condicionado o reprimido por otros factores. Por ello, este capítulo ofrece algunas pautas sobre el papel que tienen la escuela, el aula y el docente en la didáctica de la educación artística para, de este modo, afrontar esta materia con la amplitud de miras que requiere en el momento contemporáneo.

La actitud del docente y el desarrollo de la educación artística en el aula y la escuela son determinantes para dotar a esta asignatura, que progresivamente está perdiendo relevancia en los currículos, de la importancia que tiene en la educación integral del alumnado. Ante la disminución de horas de las materias artísticas en los diseños curriculares de los escolares en España, se torna fundamental que la acción de los docentes en las aulas sea capaz de suplir esa carencia de horas con una enseñanza que permita a los alumnos y alumnas desarrollar su sensibilidad estética y su creatividad a todos los niveles.

6.1. La creación artística en la escuela

La escuela como estructura que da cobijo a la experiencia del sistema educativo cumple un papel preliminar sobre el que se van a asentar la práctica docente y su desarrollo dentro de las aulas.

En el primer bloque de este manual se han desarrollado las características de la educación artística y la relevancia de esta práctica en el ámbito educativo y en la formación de los alumnos. Para que todo ello se pueda desarrollar la escuela ha de sentar unas bases adecuadas de las que va a depender el carácter general que se imprima a la educación. Es, por tanto, competencia de la escuela en primera instancia crear un ambiente adecuado que favorezca el desarrollo integral del alumno, lo que incluye dejar espacio para la creatividad y las expresiones artísticas y creativas en sus múltiples formas (Rollano, 2005).

Dejando a un lado las escuelas que siguen pedagogías como Waldorf, Montessori o Reggio Emilia que dan un papel central a la creación artística y estructuran en torno a ella el grueso de la formación, todas las escuelas han de fomentar la expresión y la educación de la sensibilidad y percepción de sus alumnos, para lo que se requiere que los espacios y la línea educativa de la escuela ofrezca las condiciones adecuadas tanto espaciales como procedimentales.

En este sentido y en términos generales la escuela ha de propiciar un ambiente que acepte la expresión y la actividad creadora. Una

escuela que apoye y fomente de forma transversal la originalidad y las respuestas divergentes en los sistemas de enseñanza-aprendizaje para que estas tengan lugar en un ambiente de apertura y respeto. Una escuela que no se rija por el principio de la competitividad sino por el de la colaboración. Y una escuela que acepte que la creación artística es una fuente de conocimiento que permite a los escolares desarrollar su percepción, sus emociones y su cognición a todos los niveles.

Para que todo esto suceda, las escuelas tienen que disponer de espacios adecuados para el desarrollo de la actividad artística, como también ofrecer los recursos de mobiliario y materiales que requiere este campo de trabajo. Sería además deseable que la escuela ofreciera formación y recursos específicos para que el profesorado pueda desarrollar su tarea en las mejores condiciones posibles.

6.2. El docente de Educación Plástica y Visual (EPV)

El arte en la escuela debería ser una aventura, un deleite, una ampliación de los horizontes de los niños y niñas a través de una experiencia creativa e imaginativa.

(Greenberg, 1972, p. 111)

La cita que abre este apartado refiere a la creación artística como una aventura. El aprendizaje en su totalidad es una aventura que permite a los individuos descubrir y recorrer nuevos paisajes. La creación artística por tanto también lo es, y como toda aventura en su acontecer de acciones, de ideas, de sensaciones y de toma de decisiones plantea incertidumbres y dilemas a los que hay que enfrentarse para disfrutar la experiencia con toda la intensidad que merece. La tarea que va a desarrollar el docente será esencial para conseguir que el alumnado encuentre en la aventura la infinidad de caminos por los que se puede avanzar cuando se trabaja con la creatividad y la creación artística.

6.2.1. El docente como mediador

En la educación artística el docente ha de trabajar como un mediador. Un mediador que dialoga con el alumno y su proceso creativo, siendo su papel el de canalizar y orientar los procesos creativos de los alumnos propiciando lugares de encuentro, sugiriendo posibilidades que explorar y enseñando herramientas y técnicas que les permitan expresar y desarrollar esa creatividad. Este papel de mediación no dirige la capacidad creadora de los alumnos hacia puntos comunes, sino que más bien procura incentivar, a través de las herramientas de las que dispone, el interés por la materia en el propio alumnado. Generar esa curiosidad e interés por la creación artística le hará descubrir y tener iniciativas propias en el ejercicio de lo artístico y también en el resto de actividades que ocupen su cotidianidad.

Esta posición del mediador descentraliza el rol docente, pudiera parecer que sitúa al profesor en un lugar menos comprometido o de menor importancia. Sin embargo el profesor como mediador asume un importante reto: conseguir que la creatividad de su alumnado madure al tiempo que se configura una sensibilidad sensorial, perceptiva y cognitiva de todo aquello que rodea al alumnado, como también un conocimiento más detallado de sí mismos y de sus sensaciones.

Adoptar el papel de mediador supone en primer lugar dejar a un lado la jerarquía piramidal y retirarse de la posición central para poner en práctica un tipo de enseñanza horizontal (Freire, 2009) donde el profesor se sitúa en términos de importancia y participación al mismo nivel de sus alumnos. Esto es lo que María Acaso (figura de referencia en el ámbito de la didáctica de las artes) entiende como una educación rizomática:

Cuando te planteas una educación como una práctica rizómica:

Tú no eres el centro de la clase (o raíz principal) y los estudiantes las raicillas secundarias que se desarrollan en torno a ti. Tú eres una parte más de una situación donde se genera conocimiento en perpetuo crecimiento, en movimiento, donde hay una línea tirada delante de ti (tus profesores, los libros que has leído, tu familia, las películas que has visto, la información

que no has querido alojar en tu interior) y parte de otra línea aún por tirar, ya que los estudiantes, si hacen rizoma contigo, generarán nuevas estructuras de conocimiento que a la vez influirán en otras personas, de manera que se generará una estructura infinita de líneas-conocimientos encadenados de manera orgánica, con diferentes ritmos, tamaños, pulsaciones, que no tiene principio ni final.

(Acaso, 2011, p. 37)

El rizoma como paradigma de una enseñanza no-horizontal no implica que el docente no tenga un papel relevante, o que no deba concebir un diseño curricular y anticipar su acción en el aula, sino que este ha de ser original para conseguir que el alumnado vaya construyendo sus propias redes creativas.

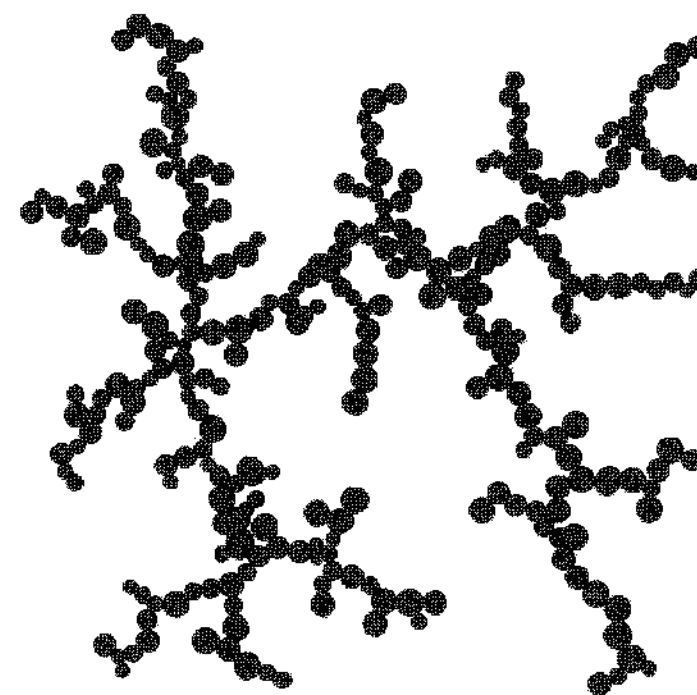


Figura 6.1. Ejemplo de modelo de crecimiento rizomático.

Otro de los grandes retos que asume el profesor como mediador, es el de trabajar como intermediario entre la escuela y, en términos mucho más amplios, la sociedad. De este modo el profesor-mediador percibe como una oportunidad la idea de que la enseñanza, y su labor, no suceden solo dentro del aula sino que tiene una fuerte proyección fuera de la misma, lo que requiere que tenga siempre presente como parte de su tarea docente este dentro-fuera de la escuela.

6.2.2. Diseñar pensando en los alumnos y el contexto

Idear contenidos de acuerdo al currículo que marca la legislación no es incompatible con idear contenidos que tengan en cuenta aquello que el alumnado aprecia, el contexto en el que vive y los conocimientos que ya posee.

Esta tarea implica, como ya se anticipaba anteriormente, estar atento a lo que sucede dentro y fuera del aula para encontrar así los puntos de conexión entre los objetivos de la enseñanza artística y otros aspectos de la vida cotidiana del alumnado. Esta actitud en el docente no solo va a favorecer la motivación del alumnado, sino que contribuirá asimismo a que su percepción del contexto ordinario madure consiguiendo de este modo educar su sensibilidad sensorial y cognitiva. Como afirma Eisner, «lo que las artes enseñan viene determinado tanto por aquello que se enseña como también por cómo se enseña» (2004, p. 97). No es suficiente con transmitir la información sino que hay que adaptarla para llevarla a la práctica.

Conectar la enseñanza con el entorno vital del alumno abriendo nuevas ventanas desde las que mirar y participar en el mundo es una herramienta muy valiosa.

6.2.3. Ayudar a que surjan propósitos/intenciones propias

Una de las tareas quizá más complejas del docente en el ámbito artístico es la de proponer y guiar a los alumnos de tal forma que vayan cumpliendo objetivos al tiempo que van configurando una in-

terpretación personal que sea, en la medida de lo posible, original y creativa.

Para Eisner (2004) es importante conseguir que los alumnos formen propósitos personales que guíen su trabajo en el aula. No hay respuestas concretas que nos permitan saber exactamente cómo llevar esto a cabo, pero sí hay ciertas actitudes que harán que el proceso sea más sencillo:

- *Flexibilidad.* El docente ha de ser flexible y tener capacidad de ajustar aquello que se había propuesto inicialmente. Si el objetivo es que los escolares vayan formando propósitos propios no se pueden diseñar contenidos cerrados y homogéneos iguales para todos los alumnos. Se deben por el contrario proponer actividades que teniendo unos objetivos claros y comunes para todos ellos permitan que cada individuo pueda personalizarlos.
- *No coartar la imaginación de los alumnos.* El alumnado en la etapa de la Educación Infantil es creativo y tiene la imaginación siempre en funcionamiento. Si pasados unos años será tarea del docente activar la imaginación, en la etapa de Educación Infantil se tratará más bien de no reprimirla. Por eso se debe dejar espacio para su iniciativa personal en todas las actividades y evitar verter críticas negativas acerca de sus creaciones. Se desaconseja asimismo reconducir sus actos creativos hacia los estereotipos de los adultos. Un claro ejemplo es el empleo del color: en la etapa de Educación Infantil el uso que hacen los niños y niñas del color es todavía muy libre, por lo que no siempre los usan y aplican de forma realista. Intentar que empleen el color de forma acorde a la realidad es un error común que comenten muchos docentes y que hay que evitar para no delimitar el proceso creativo.
- *Crear un ambiente distendido.* Eliminar la competitividad y la crítica destructiva y crear un ambiente relajado en el que el alumnado se sienta seguro y libre para proponer diferentes opciones es esencial para dejar fluir la creatividad.
- *Incentivar el proceso artístico.* Basta con observar a los niños y niñas de las edades comprendidas en Educación Infantil en el

acto de creación artística para comprender que para ellos el proceso es lo que tiene más sentido. Mientras están creando están activos escogiendo materiales, colores o decidiendo cómo representar aquello que se han propuesto. El final del trabajo, la obra acabada, es para ellos la síntesis de una experiencia. Por eso, es fundamental que el docente tenga presente que el proceso es lo verdaderamente importante, evitando en todo momento orientar la actividad hacia el desenlace sino hacia el transcurso de la misma. Al igual que sucede con la imaginación, según van creciendo, los individuos tenderán a dar más importancia al resultado y será tarea del docente explicar la importancia del proceso. En la etapa de la Educación Infantil, los alumnos todavía no tienen ese mal hábito aprendido; por eso, es tarea del docente preservar la importancia del proceso en las tareas creativas.

- *Guiar durante la actividad.* Mientras los alumnos están trabajando irán periódicamente buscando la aprobación del docente o preguntándole diferentes cuestiones que les surgen en el proceso creativo. En este punto la guía del docente debe servir para impulsar al alumnado a continuar en su empeño sin determinar lo que debe hacer:

Los enseñantes pueden reforzar la capacidad de sus alumnos para ver lo que han hecho y considerar alternativas, pueden proponer conexiones con el trabajo de otros artistas y pueden contribuir al desarrollo de las aptitudes técnicas necesarias. En pocas palabras, el enseñante puede ayudar a sus alumnos a progresar en un viaje que fomenta la independencia y la confianza para abordar problemas en el campo de las artes. (Eisner, 2004, p. 100)

En este proceso de orientación es igualmente importante identificar por un lado cuándo se debe intervenir para motivar al alumno a continuar y cuándo el docente se debe retirar para que el alumnado tome las riendas de su acto creativo. Solo la práctica dará la respuesta a la pregunta de cuándo actuar o no, lo esencial es tener presente estas cuestiones mientras se lleva a cabo la actividad docente.

6.2.4. Conocer las técnicas y materiales

La inseguridad del docente en lo relativo a las prácticas y técnicas artísticas le llevará a plantear la creación artística como una imposición de reglas que haya tomado prestadas de algún manual. Este acto, además de acabar con la horizontalidad y el rizoma presentados como paradigma de la educación al comienzo del capítulo, va a eliminar la creatividad y la libertad de los alumnos. Asimismo este desconocimiento del funcionamiento de las técnicas y materiales hará que el docente esté inseguro ante las múltiples alternativas y sorpresas que pueden encontrar sus alumnos en el proceso de trabajo.

Por eso, el docente siempre habrá puesto en práctica aquello que quiere que hagan sus alumnos. Cada técnica y cada material tiene unas características básicas que es importante conocer para transmitir las correctamente y que de este modo exista una guía básica en el proceso de elaboración (Rollano, 2005). Todos ellos tienen unas posibilidades y unas limitaciones que van a favorecer unas formas de trabajo y dificultar otras.

6.2.5. El error y la sorpresa como recursos en el aula

Lo inesperado, ya sea fruto del error, del accidente o de la sorpresa, es un factor que da acceso a la creatividad y por lo tanto son cuestiones que han de tenerse en cuenta en la práctica docente. Por este motivo, al aceptarlo como parte del proceso artístico se da un giro a lo que podría parecer negativo, para convertirlo en un elemento potenciador de lo original y lo nuevo.

Los pequeños accidentes que suelen suceder con el manejo de los materiales: gotas de pintura que caen sobre el papel, vasos de agua que se derraman en la mesa, botes de pintura que manchan el dibujo, descuidos entre compañeros que estropean un trabajo..., todos estos acontecimientos podrían *a priori* entenderse como un error en el proceso. Sin embargo, bien entendidos, pueden convertirse en un motivo para que aparezcan cosas nuevas. Una gota sobre el dibujo puede sugerir una forma nueva, igual que la mancha del agua sobre el papel

puede correr un color provocando un degradado que se funde con el color contiguo.

Al igual que sucede con el error, la sorpresa es otra puerta abierta para la educación artística y en general para el aprendizaje. Por eso, el docente cuenta con este recurso como una forma de atraer la atención nutriendo la imaginación del alumnado.

6.2.6. Emplear un lenguaje adecuado y transmitirlo

El ámbito de la creación, como sucede con cualquier especialidad, tiene un lenguaje que le es propio. Hay términos, expresiones y conceptos que el docente ha de emplear para que el alumnado poco a poco vaya familiarizándose con ellos y poniéndolos en práctica. La importancia no reside en el mero uso de la terminología sino en las posibilidades que nos ofrecen esas palabras y conceptos para expresar aspectos que son propios de la creación. Hablar de tonos, gamas, intensidad, luminosidad o proporción permite expresar de forma más rica y compleja muchos aspectos de la plástica. Al usar el lenguaje específico, será importante hacer el esfuerzo de acompañar el término de una explicación escueta para que así los alumnos asimilen poco a poco los conceptos hasta ser capaces de usarlos. Por ejemplo, si el docente va a pedir un dibujo realizado con la *gama de grises*, puede explicar a continuación que solo se usarán distintos tonos o intensidades del color gris para realizarlo.

Diferentes autores proponen recursos para fomentar el uso del lenguaje. Reservar espacios para la conversación al inicio y final de cada trabajo (Rollano, 2005) o poner, por ejemplo, al alumnado en posición de espectadores (Ibáñez, 1996) favoreciendo la descripción verbal y la crítica constructiva, son dos opciones que van a complementar la riqueza léxica que emplee el docente.

6.2.7. No perseguir la excelencia artística

Del mismo modo que al enseñar otras materias no se persigue la excelencia sino el aprendizaje de contenidos que se puedan aplicar en

la resolución de cuestiones de distinta índole, tampoco es la excelencia la que rige la educación artística. Existe un malentendido muy generalizado al pensar que la educación artística está educando para formar a futuros artistas. Ese no es su cometido en ninguno de los casos, aunque por supuesto estará también formando a los futuros artistas. «El papel del docente en arte en el aula es claro. Debería estar más preocupado por mantener abiertas las puertas del pensamiento creativo que por el entrenamiento artístico profesional» (Greenberg, 1972, p. 113).

Tener esto presente hará que el docente no plantee la materia de plástica como una mera adquisición de destrezas que permitan a su alumnado la obtención de grandes obras de arte.

6.2.8. Encontrar las formas de hablar con ellos a través de sus creaciones

A la hora de valorar los trabajos y entablar un diálogo con los alumnos, se deben encontrar los puntos de acceso que faciliten la comunicación con el alumnado. Para ello el docente debe ser capaz de leer el trabajo de los estudiantes desde distintos puntos de vista y hablar sobre ellos de forma constructiva. Se puede fijar en diferentes facetas del trabajo; a continuación se indican algunas de las que Eisner (2005, p. 78) menciona para ayudar a entablar un diálogo con los alumnos a partir de sus obras:

- Manejo de los materiales.
- Relaciones entre las formas.
- Idea trabajada.
- Relación con los trabajos de otros compañeros.
- Sensaciones que han experimentado o que quieren transmitir.

Lo primordial es leer e interpretar las obras y trabajos del alumnado de forma constructiva. Se debe demostrar interés por todos los trabajos realizados haciendo lecturas e interpretaciones de todos ellos. No se deben reducir las impresiones a la dualidad de lo que está bien o mal conseguido sino elaborar el diálogo y la valoración de forma más

completa. Estas indicaciones serán igualmente válidas para abordar la evaluación en la educación artística.³

6.2.9. Motivar y transmitir el entusiasmo por la materia

Enseñar arte, como queda patente en los puntos anteriores, es mucho más que enseñar las técnicas y procedimientos artísticos. El arte y la creación en todas sus formas son lenguajes expresivos de comunicación. Transmitir el entusiasmo por este campo es clave para motivar a los alumnos a que se comuniquen usando este medio. El docente habrá de ser capaz de demostrar, conducir, impulsar, mostrar, criticar, guiar y dirigir motivando al alumno hacia su objetivo más alto.

Ejercer la docencia artística es una oportunidad para transmitir a los alumnos el interés por la creación y la historia del arte, pero también para hacer crecer su sensibilidad hacia lo artístico y más allá de todo ello, hacia los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

6.3. El aula

Una vez se han revisado algunas consideraciones a tener en cuenta al prepararse como docentes de la educación artística, se centrará ahora la atención en la práctica en el aula y algunas cuestiones sobre las que es necesario reflexionar.

6.3.1. El aula es un grupo

El aula la hacen los alumnos, de otro modo el aula sería solo un espacio, una sala, una habitación. Por eso cuando alguien se refiere al *aula* se piensa siempre en el aula potencialmente llena y en funcionamiento, lo que lleva a tener en cuenta que el aula es ante todo un espacio de

³ Los distintos criterios a tener en cuenta para llevar a cabo la evaluación se desarrollan más ampliamente en el capítulo dedicado al desarrollo curricular.

interacción de un grupo de alumnos, el docente y todos los materiales y elementos con los que comparten el espacio-tiempo. El aula debe ser un espacio de posibilidades que vienen determinadas por los individuos que pasan por ella.

Además de las particularidades de cada individuo, el grupo que forma el aula tiene también unas características que se han de tener en cuenta a la hora de afrontar la tarea docente.

Habitualmente se considera el trabajo artístico como una tarea solitaria. Sin embargo, basta mirar a la historia y el presente de la creación artística para cambiar de opinión. Velázquez (1599-1660) fue pintor de la corte de Felipe IV y se nutrió de toda ella para su trabajo, Toulouse-Lautrec (1864-1901) pintó algunos de sus cuadros más relevantes en las salas de teatros y cabarets y los grandes maestros renacentistas tenían a un grupo de artistas trabajando en su taller y participando de la creación de sus obras. Son solo algunos ejemplos históricos que en la actualidad se hacen más evidentes cuando hablamos de arte participativo, colaborativo y otras acepciones que claramente nos dan la clave para pensar que la creación no es una tarea solitaria o, al menos, no tiene por qué serlo.

Tener esto en cuenta en la práctica docente hará la experiencia más rica. La creación artística en el aula y sus procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecen la oportunidad de trabajar lo individual, los pequeños grupos y el gran grupo. Con cada una de estas formas de trabajo perseguiremos objetivos distintos en cuanto a lo artístico y creativo se refiere.

Lo cierto es que al trabajar lo colectivo va a existir una retroalimentación entre las personas y fruto de ello, resultado de la colaboración de un grupo de individuos, surgirá la inteligencia colectiva (Lévy, 1994). Al compartir conocimientos y procesos el resultado que se obtiene es mayor que el que obtendría un individuo solo. La inteligencia colectiva es uno de los fundamentos del aprendizaje como forma de encuentro social, entre individuos.

6.3.2. La improvisación como recurso en el aula de educación artística

La preparación de contenidos que se van a trabajar en el aula es una tarea que todo profesor debe realizar. La improvisación también debe-

ría serlo. En el campo de la Educación Infantil la improvisación es un recurso muy valioso. No se ha de olvidar que en la educación artística se trabaja un campo muy abierto imposible de reducir a unos determinados valores o conceptos exactos. Por el contrario, la creación artística tiene tantas respuestas válidas como acercamientos distintos o formas de resolver variadas al realizar las actividades que se plantean.

La improvisación es una herramienta fundamental que permite al docente reformular o rediseñar en tiempo real la clase o actividades que previamente habrá preparado. Por eso, además de que se deban siempre preparar los contenidos de la clase, se hace necesario al poner en práctica esos contenidos ser flexibles y estar abiertos a las modificaciones que puedan surgir como fruto del encuentro con los alumnos. Unos contenidos que funcionan para unos alumnos pueden no hacerlo para otros (Eisner, 2005), de ahí que sea una virtud dejar que la espontaneidad encuentre su lugar en el aula.

6.3.3. El orden y los buenos hábitos

Mantener la clase en las condiciones apropiadas será un factor más que va a intervenir en el desarrollo de la tarea docente y también en el progreso creativo del alumnado. Ordenar los espacios y las mesas de diferentes formas propiciará un ambiente más dinámico y colaborativo en el aula o por el contrario un trabajo más individualizado. Ambas opciones son adecuadas, lo valioso es alternar y recurrir a uno u otro ambiente según los ejercicios y actividades que se planteen.

Al trabajar en grupos, los alumnos están en un continuo proceso de revisión tanto de sus trabajos como de los de sus compañeros, favoreciendo con ello el espíritu crítico, el diálogo y el aprendizaje por asimilación y cercanía al resto de compañeros. Lo que Eisner (2005, pp. 152-153) va a llamar *aprendizaje periférico*, esto es, aprendizaje por medio de la observación y de la socialización con otras personas, donde cada alumno actúa como un modelo para los demás. El trabajo individual favorecerá otro tipo de cuestiones como son la concentración y la reflexión sobre su propio proceso creativo. Por este motivo, la ordenación espacial del aula es un recurso que no debe despreciarse. Zabalza (1996) considera que es

uno de los aspectos claves en la calidad de la Educación Infantil que va a propiciar dinámicas y metodologías de trabajo distintas.

Además de la ordenación de las mesas y el espacio del aula, será igualmente relevante que todos los materiales estén en buen estado y ordenados para que no se deterioren y sean accesibles. Será por tanto algo a tener en cuenta la organización de los materiales y herramientas en los espacios de almacenamiento del aula como también disponerlos de forma accesible y segura en las mesas para que los alumnos los puedan manejar sin problemas cuando están trabajando. Igualmente importante es inculcar el cuidado de los materiales en el alumno enseñándole a hacer un uso adecuado de los mismos, lo que implica también su limpieza con esmero y cuidado al terminar la clase.

Al igual que los materiales, el almacenaje de los trabajos de los alumnos requiere tener en cuenta algunas cuestiones para que estos no se deterioren. Su almacenamiento tiene que atender al material que se está trabajando y al momento del proceso en el que se encuentra. Si por ejemplo se apilan dibujos realizados con témperas que están todavía húmedas, los papeles estarán pegados unos a otros cuando se vuelvan a coger los dibujos. Si se trabaja con arcilla habrá que guardar las esculturas envueltas en un paño húmedo para que el material no se seque y puedan seguir modelando en la siguiente sesión. Cada material y cada trabajo va a requerir una serie de cuidados al guardarlos cuando se concluye la sesión, por eso se debe atender a estas cuestiones y actuar en consecuencia.

6.3.4. La prioridad del proceso sobre el resultado

En lo referente a la creación artística hay que tener presente que no se persigue la excelencia en las actividades que realizan los alumnos. Nunca será la finalidad de la educación artística buscar la perfección en la realización, sino el aprendizaje y disfrute durante el proceso, lo que de forma natural va a revertir en trabajos con buena calidad. Por este motivo todos los resultados que se ajusten a los propósitos que se hayan fijado para el ejercicio o actividad serán válidos y buenos si el proceso ha sido satisfactorio.

¿Qué virtudes hacen del proceso algo más importante que el resultado? La obra acabada es una consumación del proceso. Lo que se obtiene al final de una actividad no se desvincula en ningún momento de todo aquello que ha sucedido durante el proceso, sino que lo hace perceptible de forma global. Durante el proceso de ejecución de una obra podemos observar al alumnado enfrentándose a la tarea creativa. En la supervisión de ese proceso descubrimos al alumnado explorando posibilidades, desarrollando su imaginación, tomando decisiones y encontrando soluciones a sus propias inquietudes. En el ejercicio de crear los alumnos están procesando una serie de ideas que no van a obtener resultados parejos, por eso nunca se ha de pretender que todos los trabajos tengan una calidad o resultados determinados, sino que en el proceso sucedan cosas interesantes.

Crear un ambiente relajado en el que los alumnos se sientan seguros y tranquilos, un ambiente de aceptación y confianza mutua, hará que el proceso sea más valioso y fructífero. Un ambiente donde no se sienta la presión por la valoración del docente, sino su apoyo y orientación cuando sean necesarios, motivará al alumno a expresarse libremente durante el proceso sin estar ofuscado por el resultado de su obra.

6.3.5. Trabajar la paradoja de la libertad normativa

Uno de los aspectos pedagógicos que se trabaja con la educación artística y que debe ponerse en práctica en el aula es la presencia dual de la libertad y las normas (López, 2004). En la creación artística se vuelve una y otra vez sobre la necesidad de dejar que el alumnado se exprese libremente, que fomente su creatividad dando respuestas originales y que experimente proponiendo múltiples respuestas. Esto que es fundamental se compagina a la perfección con el trabajo sujeto a una serie de normas, o pautas si usamos una terminología más suave, que han de asumirse para trabajar lo artístico. Como se ha indicado con anterioridad, cada material tiene unas características que le son propias del mismo modo que una obra de arte propone una serie de cuestiones que no se pueden evitar cuando el espectador entabla una relación perceptual con ella.

El arte, tanto en la faceta de creación como en la de observación, impone una serie de cuestiones sin dejar por ello siempre una libertad para su interpretación o uso. Al observar una escultura, por ejemplo, el espectador estará ante una serie de decisiones tomadas por el artista, como son, entre otras, la elección del material, el tema representado, el tamaño de la obra o el tratamiento expresivo con que se ha realizado. Estas cuestiones sientan una base a partir de la cual el espectador puede libremente interpretarlas, dando un sentido y una lectura propia a ese conjunto de cuestiones que vienen ya determinadas. Lo mismo sucede cuando los individuos se enfrentan al acto de la creación: la elección de un material para realizar una obra —la acuarela, por ejemplo— va a imponer una serie de cuestiones que deben asumirse para después hacer un uso de ellas libremente. Siguiendo con el ejemplo que se ha indicado de la acuarela, esta ha de mezclarse con agua para obtener la sustancia pictórica y debe aplicarse sobre un papel de un gramaje adecuado que permita absorber un material tan acuoso. A partir de esas pautas o normas iniciales, el proceso creativo con las acuarelas es libre y abierto.

Encontrar un equilibrio en esta dualidad de la libertad-normativa y transmitirlo en el trabajo en el aula es un aspecto muy positivo de la práctica educativa artística.

6.3.6. Lo lúdico como procedimiento

Lo lúdico y el juego son dos herramientas con un gran potencial pedagógico. Concebir estos aspectos como parte de la práctica docente de las artes no quita seriedad a la asignatura, sino que la hace todavía más poliédrica y rica. El juego y lo lúdico empujan de forma natural a la creatividad (Moyles, p. 87), ya que implican una actitud de participación de los sujetos que durante el juego toman decisiones e interactúan con las dinámicas que van surgiendo.

Asociar estos dos conceptos a lo artístico no significa que la educación artística haya de convertirse en un juego, sino que las dinámicas de lo lúdico y el juego entren a formar parte de la práctica en el aula. La incorporación de la participación, la comunicación, la reflexión y la vi-

vencia de «experiencias fuertes» (Zabalza, 1996, p. 50) en la educación artística hacen que se plantee esta materia como una acción lúdica, un ejercicio procesual de organización simbólica y una fiesta participativa (Abad, 2003).

A continuación se indican algunos de los factores más relevantes que el autor Alfonso López Quintás (2004) identifica como aspectos de lo lúdico y el juego a tener en cuenta para trabajarlos desde la creación artística:

- El juego posee unas normas a las que el jugador se vincula libremente.
- El juego es fuente de disfrute.
- El juego representa una actividad extraordinaria.
- El juego permite imaginar.

En todas estas cuestiones se descubren de forma implícita algunos de los aspectos previamente señalados como son ejercitar la libertad normativa desde la observación y la práctica artísticas, la exploración e interpretación personal de los alumnos en las diferentes actividades, el disfrute y aprendizaje durante el proceso sin perseguir la consecución de grandes obras maestras y la vivencia de experiencias y conocimientos que favorezcan el crecimiento integral del alumnado, eliminando la competición y favoreciendo el diálogo y la colaboración.

Capítulo 7. Diseño curricular y programación de unidades didácticas en Educación Plástica y Visual

María Andueza Olmedo

7.1. El diseño de unidades didácticas

La programación del curso, dividida en unidades didácticas, es una de las tareas significativas que habrá de desarrollar cada docente de forma específica para su alumnado. Partiendo de la programación general y teniendo en cuenta los objetivos y contenidos que estipula la legislación vigente, el docente va a elaborar una serie de contenidos y metodologías que desarrollar en el aula para poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A diferencia de otras materias, los enfoques, metodologías, aprendizajes y también los contenidos de educación artística son muy abiertos y exigen que se preste especial atención no solo a lo que está sucediendo en el ámbito de las artes sino también a todo aquello que tiene relación con el ámbito de la cultura audiovisual.

Habrà una serie de contenidos que se mantendrán estables —nos referimos por ejemplo a la teoría del color o a los principios de la composición o la geometría—, si bien se presenta como algo absolutamente fundamental conectar la enseñanza en el aula con la multitud de estímulos sensoriales que recibe el alumnado fuera del centro escolar y que están en constante cambio y evolución.

Conocer y atender a la creación contemporánea será una herramienta útil que dará mucha información al docente sobre el modo en el que se están haciendo lecturas críticas y elaboradas con relación a la cultura visual. Además, atender a la evolución tecnológica de los dispositivos digitales y sus infinitas posibilidades y aplicaciones audiovisuales se revela asimismo en el campo de la educación artística como una tarea de gran valor. En definitiva se trata de percibir el mundo desde la perspectiva de lo artístico para de este modo concebir y programar la educación artística como una herramienta para percibir el mundo.

Al margen de esta apertura de temas y metodologías inherentes a la creación artística y su pedagogía, diferentes autores (Gallegos, 1998; Coll y Solé, 1989) han señalado que en niveles curriculares iniciales, atender a los intereses que surgen espontáneamente en los alumnos puede ser un magnífico impulso para despertar la curiosidad por aprender. Esta afirmación que viene a decir que se puede ir configurando el diseño curricular según avanza el curso, tiene una lectura más prudente en el hecho de incorporar la flexibilidad en el currículo de tal modo que se puedan adaptar los objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación a propósitos concretos.

Al diseñar una unidad didáctica se tendrá en cuenta que su utilidad es la de organizar un marco contextual para el desarrollo de la educación artística en el aula. Por lo tanto habrá que expresar los objetivos que se persiguen con cada unidad y también las actividades, métodos, recursos y formas de evaluación que se proponen para aplicarlas en el aula. Asimismo las unidades didácticas tendrán en cuenta el alumnado al que va dirigido y si procede la atención a la diversidad. Todo ello ha de admitir además la posibilidad de ajustar la práctica a las condiciones que vayan sucediendo en tiempo real al poner en contacto la unidad programada con el alumnado.

Para diseñar las unidades didácticas se debe tener un conocimiento detallado de la legislación educativa vigente, ya que las normativas van a determinar una serie de objetivos generales para cada etapa, estableciendo áreas, bloques de contenidos y criterios de evaluación específicos que van a configurar el marco general de toda la programación didáctica y también por lo tanto el diseño de cada unidad. Remitimos

por tanto al lector a consultar la legislación vigente en el territorio nacional, como también aquellos complementos a la misma que desarrollan las distintas comunidades autónomas como paso previo al diseño de la unidad didáctica.

Las unidades didácticas son también una herramienta útil para que otros docentes y el personal del centro educativo conozcan el trabajo que se está realizando en el aula. Por eso, es importante que estén formuladas y redactadas de forma concisa, sencilla y comprensible. La breve introducción o justificación que antecede a la explicación de objetivos, contenidos, etc., será una vía de acceso para poner de manifiesto, en términos generales, el trabajo a realizar en cada unidad didáctica.

Tabla 8. Esquema de las partes fundamentales que componen una unidad didáctica.

Aportados fundamentales que debe contemplar una unidad didáctica		
UNIDAD DIDÁCTICA Tema (título)	Justificación	Breve introducción que presente el marco de la unidad didáctica y su justificación dentro de la programación de la asignatura.
	Objetivos	<i>Generales:</i> determinados por la legislación <i>Específicos</i> de la educación artística
	Contenidos	<i>Generales:</i> determinados por la legislación <i>Específicos.</i> Pueden desarrollarse en: • Conceptuales • Procedimentales • Actitudinales
	Actividades	Variadas. De iniciación, de desarrollo, de refuerzo, de ampliación...
	Temporalización	Dependerá del contenido a trabajar.
	Recursos	Plásticos, audiovisuales, informáticos, impresos, espaciales, salidas del centro, etc.
	Evaluación	Tipos, herramientas y técnicas de evaluación Autoevaluación docente

Fuente: Elaboración propia.

7.2. Objetivos

Los objetivos van a representar aquellos aspectos que el docente se propone alcanzar con su alumnado a través de la unidad didáctica. Pueden ser de distinto tipo y han de referirse al ámbito de la educación artística. La legislación educativa habrá determinado una serie de objetivos generales para cada etapa que es básico conocer para determinar los objetivos didácticos de la unidad acorde a ellos.

El apartado dedicado a los objetivos debe contemplar por tanto algunos de esos objetivos generales sin olvidar que, de uno u otro modo, se deben alcanzar desde la materia específica para la que se está diseñando la unidad. Es decir, aunque los objetivos sean transversales, trascendiendo con ello un ámbito específico de saber, ha de poder entenderse la conexión de esos objetivos con los que son específicos y refieren, en este caso, concretamente al ámbito de la plástica.

Los objetivos se expresan con claridad y no hay un número estipulado de objetivos que señalar, será el docente quien decida cuántos objetivos incluir en cada unidad didáctica. Serán seguramente varios y van a ser la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que tienen que ser realistas y congruentes con el contexto en el que se pondrán en práctica.

Los objetivos se enuncian siempre usando el modo infinitivo, de tal modo que se expresa la idea de una acción en general sin especificar las circunstancias particulares de su realización, para lo cual dedicaremos otros apartados de la unidad didáctica como los contenidos y las actividades.

Ejemplo de objetivo: OBSERVAR LA VARIEDAD CROMÁTICA DE LA NATURALEZA.

Eliot Eisner planteó la idea de los *objetivos expresivos* que introduce algunas cuestiones relevantes en el ámbito de la educación artística. Ante esos otros objetivos que indican capacidades específicas que alcanzar o actitudes concretas que desarrollar, los objetivos expresivos se ajustan a la apertura que contempla siempre la educación artística. Así explica Eisner estos objetivos:

Un objetivo expresivo no especifica el comportamiento que el estudiante ha de adquirir tras haber emprendido una o más actividades de aprendizaje.

Describe un encuentro educativo —identifica una situación en la que han de trabajar los niños, un problema con el que han de enfrentarse, una tarea que deben emprender—; pero no especifica lo que han de aprender de dicho encuentro, dicha situación, dicho problema o dicha tarea. Un objetivo expresivo proporciona, tanto al profesor como al estudiante, una invitación para explorar, diferir o enfocar cuestiones que revisten peculiar interés o importancia para el que indaga. (Eisner, 1969, p. 34)

Los objetivos expresivos consideran por tanto que habrá múltiples formas de alcanzar esa meta, fomentando de este modo la divergencia, la originalidad y otras cuestiones que en definitiva remiten al principio de la *equifinalidad* que contempla la llegada a diferentes situaciones o resultados partiendo de condiciones semejantes para todo el alumnado (Zabalza, 1983).

El objetivo indicado anteriormente entraría en este tipo de objetivos, como también lo harían estos otros que se indican a modo de ejemplo:

- Interpretar la pintura expresionista abstracta.
- Explorar las posibilidades pictóricas de la acuarela.
- Descubrir el potencial escultórico de objetos y envases reciclados.
- Identificar y manipular las formas naturales y geométricas planas y volumétricas elementales.

7.3. Contenidos

Los contenidos representan en la unidad didáctica el conjunto de temas, procedimientos y actitudes que se van a trabajar con los alumnos. Por este motivo se suelen organizar en estos tres grupos. Al igual que los objetivos, los contenidos han de ser claros y concisos, de tal forma que sintetizen lo que se pretende enseñar y lo que se intentará que aprenda el alumnado. Como se ha indicado en los apartados anteriores hay que consultar la legislación vigente en materia educativa y tenerla presente al decidir los contenidos para que estos se ajusten a alguno de los bloques estipulados por la ley.

Tabla 9. Enumeración a modo orientativo de algunos bloques de contenidos que se pueden trabajar desde la Educación Plástica y Visual.

Contenidos específicos de la Educación Plástica y Visual que se pueden abordar en las unidades didácticas	
Contenidos	Orientados hacia
	Adquisición de destrezas
	Experiencia de sensaciones
	Madurez de la sensibilidad perceptiva
	Conocimiento de la historia del arte y sus artistas
	Desarrollo del espíritu crítico
	Exploración y descubrimiento

Fuente: *Elaboración propia*

Una vez considerado ese particular, entre los contenidos de educación artística se pueden identificar contenidos orientados a la adquisición de destrezas, como podrían ser por ejemplo la pintura con témperas, el manejo del pincel o la creación de volúmenes; contenidos que refieren a la experiencia de sensaciones, como por ejemplo el trabajo con texturas o el modelado con barro; contenidos que buscan madurar la sensibilización perceptiva, como podría ser por ejemplo identificar y manipular formas geométricas planas y volumétricas elementales o la observación de obras de arte que incluiría asimismo el conocimiento de artistas y de la historia del arte, lo que constituye en sí mismo otro bloque de contenidos; se pueden trabajar también contenidos cuyo fin sea el desarrollo del espíritu crítico, como serían la autoevaluación de sus creaciones y experiencias, y contenidos que están orientados al descubrimiento y exploración de los alumnos, como podría ser el dibujo a través de una tableta gráfica o la fotografía como herramienta de exploración del medio.

Aunque los contenidos se organicen bajo tres encabezamientos distintos, han de tener una coherencia entre ellos, ya que algunos se pondrán en funcionamiento de forma simultánea y entre todos se irán complementando para alcanzar los objetivos fijados:

- 1) *Contenidos conceptuales*: se refieren a las nociones, conceptos, hechos y sistemas de conocimiento que se van a trabajar en la unidad didáctica. Estos contenidos se expresan con los nombres y la terminología propia del área de educación artística. Algunos ejemplos de contenidos conceptuales podrían ser:
 - Los colores primarios.
 - Las texturas.
 - El volumen.
 - El círculo cromático.
 - La gamas tonales.
- 2) *Contenidos procedimentales*: estos contenidos van a señalar los procesos que se van a plantear para la consecución de los contenidos conceptuales. De algún modo los contenidos procedimentales vienen a detallar o dar más información sobre el modo en que se van a desarrollar los contenidos conceptuales que se han enunciado previamente.

Los contenidos procedimentales se enuncian comenzando con un verbo sustantivado seguido por lo general del objeto directo al que hace referencia. A continuación, presentamos algunos ejemplos al respecto:

- Exploración de las tonalidades verdes en el paisaje.
 - Incorporación de materiales reciclados en la elaboración de un volumen.
 - Intervención plástica de revistas para recontextualizar su contenido visual y textual.
- 3) *Contenidos actitudinales*: estos se refieren a los valores, las actitudes y las normas que se trabajarán en la unidad didáctica. Los contenidos que conciernen a valores hacen referencia a principios de carácter ético general (por ejemplo, ejercicio de la libertad en la elección de colores), mientras que las actitudes se refieren a la disposición y el talante del alumnado ante determinadas cuestiones (por ejemplo, respeto por la contribución de los compañeros en las creaciones colectivas y sensibilización hacia los contenidos audiovisuales). Los contenidos vinculados a normas vienen determinados por aquellas reglas o pautas que van a dar forma a parte del desarrollo de la unidad didáctica

(por ejemplo, trabajo de acuerdo a unas pautas básicas de exploración). Al igual que los anteriores, los contenidos actitudinales —tal y como se ha indicado en los ejemplos dados— se redactan también comenzando por un sustantivo.

7.3.1. Selección y secuenciación de contenidos

En la selección de contenidos, lo ideal es que la unidad recoja contenidos de los tres tipos mencionados anteriormente y que lo haga enmarcándose en los bloques de contenidos que indica la legislación vigente. Los contenidos se conciben además relacionados con la forma de enseñarlos, con las experiencias de aprendizaje y con los objetivos educativos (Vera et al., 1999, p. 20) por eso se debe además atender a cuestiones que tienen en cuenta el conjunto de la materia, el alumnado al que va orientado y otras cuestiones de carácter sociológico y pedagógico (Zabalza, 1987). A continuación se resumen los aspectos fundamentales a tener en cuenta:

- 1) Ajustar los contenidos al desarrollo madurativo del alumno.
- 2) Seleccionar los contenidos y organizar su secuenciación de acuerdo a los conocimientos previos adquiridos por los alumnos.
- 3) Escoger contenidos que permitan incorporar los intereses de los alumnos.
- 4) Buscar contenidos que faciliten el trabajo en el aula y la planificación de actividades.

La distribución de los contenidos en el tiempo, lo que se llama secuenciación, abarca dos aspectos:

- El recorrido que se va a trazar en lo relativo a los contenidos.
- La distribución temporal que se hará de ellos de acuerdo al tiempo total que se dedicará a la unidad didáctica.

Gallegos (1998) matiza lo anterior indicando que para decidir el tiempo que se le va a dedicar a cada contenido es necesario tener una

percepción global de los contenidos y la progresión en la que se van a mostrar para evitar de este modo repeticiones o saltos bruscos que impidan percibir la relación de unos asuntos con otros. Como afirma Díaz Alcaraz (2002): «En el ámbito de la programación de aula las decisiones sobre organización y secuencia de los contenidos deberían estar centradas en asegurar una forma de presentación de los contenidos que sea significativa para los alumnos, así como garantizar una secuencia de aprendizaje a lo largo del ciclo coherente, de tal forma que no se den procesos inacabados» (p. 488). Gallegos insiste además en la importancia de encontrar un equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de modo que exista un balance entre todos ellos.

Para ello, al secuenciarlos se tendrán en cuenta por un lado cuestiones relativas al alumnado, como su nivel madurativo y las ideas previas adquiridas; por otro lado, se considerarán aspectos que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje como son el desarrollo integral de los alumnos, los conocimientos ya transmitidos y las dinámicas introducidas en el aula; se tendrá asimismo en cuenta la propia estructura interna de la materia que ya va a establecer unas determinadas secuencias, y por último la intervención del docente y su programación general.

A continuación se reproduce una tabla que indica criterios a tener en cuenta para la secuenciación de los contenidos según Gallegos (1998).

En lo relativo a la educación artística, sería deseable además que la secuenciación tuviera en cuenta la diversidad de contenidos a la que hemos hecho referencia anteriormente, de tal forma que se fueran secuenciando por ejemplo contenidos vinculados al aprendizaje de técnicas con otros vinculados al desarrollo perceptivo, así como con otros que estuvieran orientados al sentimiento crítico.

7.4. Actividades

Las actividades son las tareas, las acciones y las situaciones que se van a proponer y que van a desarrollar los alumnos para asimilar y poner en práctica los conocimientos que están en juego en la unidad didáctica y con ello alcanzar el conjunto de objetivos propuestos.

Tabla 10. Criterios concretos de elaboración de secuencias.

	PRINCIPIOS BÁSICOS	NORMAS CONCRETAS
ALUMNO	1) Nivel madurativo 2) Ideas previas	<ul style="list-style-type: none"> • El nivel <i>madurativo</i> de los alumnos • Las ideas previas de los alumnos
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	3) Ideas previas 4) Desarrollo integral 5) Estructura interna y conexión de contenidos 6) Presentación acomodada 7) Dinámica progresiva	<ul style="list-style-type: none"> • La integración equilibrada de todos los contenidos. • La estructura interna de la materia a estudiar • La selección de un contenido como línea conductora de un grupo de secuencias • La secuenciación de las secuencias relacionadas • La delimitación de las ideas-clave de cada secuencia • La continuidad entre los eslabones de la secuencia • El grado de progresión entre los eslabones de la secuencia.
MATERIA		
PROFESOR	8) Intervención adecuada <ul style="list-style-type: none"> • Programación general • Secuenciación 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración detallada de la secuencia concreta • La evaluación, reelaboración y continua adecuación de las secuencias de acuerdo con los resultados obtenidos tras su aplicación real en el aula.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gallegos (1998, p. 300).

Este apartado representa un bloque de gran importancia puesto que será a través de las actividades como se desarrollarán las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además, las actividades van a propiciar una relación del docente y los alumnos en base al desarrollo de las mismas en términos de observación, diálogo y evaluación.

Las actividades pueden ser de distinta tipología y suelen organizarse de acuerdo a los momentos o etapas en que se desarrollan (Smith y Ragan, 1999), indicándose en este caso como actividades de apertura, desarrollo, cierre y evaluación. Pero las actividades se pueden también organizar de otros modos; no se debe olvidar que ante todo la unidad didáctica tiene que ser una herramienta útil para el profesor. Por eso, atendiendo como ya

se ha indicado en reiteradas ocasiones a la legislación vigente en materia educativa, el docente debe encontrar la forma de acomodar la unidad didáctica a sus propias formas de proceder. En lo relativo a las actividades, podría organizarlas según su tipología: orales, conversacionales, explicativas, de asociación, prácticas, de observación, experimentales, lluvia de ideas, etc., o haciendo por ejemplo referencia al carácter de las mismas (motivacionales, de transferencia, de evaluación...). Todas son igualmente válidas, cada docente tendrá que encontrar aquellas actividades que se ajustan mejor a los contenidos y a las metodologías con las que quiere trabajar. Lo fundamental es que el conjunto de la unidad didáctica tenga una coherencia entre sus distintos apartados.

Para ello, al programar las actividades hay que tener en cuenta una serie de cuestiones generales, como son el hecho de que estas supongan un reto asquible para el alumnado y que despierten su interés. Pero más allá de las características que son generales para todas las materias, la educación artística plantea unas dificultades adicionales para aquellos docentes que sin ser expertos en la materia artística deben diseñar actividades significativas para esta área de trabajo. Recurrir a actividades diseñadas por otros docentes o manuales no suele ser un recurso que dé buenos resultados, ya que en el diseño de las actividades el docente tiene que considerar las particularidades de su alumnado y también las habilidades y orientaciones pedagógicas y metodológicas que él o ella despliega como docente.

Para diseñar actividades de Educación Plástica en la etapa de Educación Infantil es necesario identificar el momento o la fase de representación gráfica en la que se encuentran los alumnos, aspecto al que se ha dedicado atención en otros apartados de este manual. Los autores del libro *La educación visual y plástica hoy* (Caja et al., 2001), basándose en este particular, incluyen una serie de indicaciones muy útiles atendiendo a estas etapas a partir de las que se invita a pensar actividades particulares:

- *Etapas del garabateo:* durante este momento las actividades estarán orientadas a *experiencias lúdicas* relacionadas a cuestiones de dominio del gesto y la motricidad, a la observación de elementos de distinto tipo (imágenes, objetos, figuras, etc.), a las experiencias sensoriales y la manipulación de materiales (rasgar

papel, manipular plastilina, etc.), a la percepción de colores y texturas, a la tarea constructiva de volúmenes y a la verbalización relativa al trabajo plástico.

- *Etapas del garabateo al pre-esquema:* cuando los alumnos han evolucionado en su motricidad y control de los materiales que manipulan y su desarrollo gráfico muestra otros intereses, como por ejemplo la representación de elementos concretos, las actividades pueden estar orientadas a fomentar la capacidad perceptiva, el concepto espacial, los esquemas gráficos, el desarrollo de la imaginación descriptiva, el empleo de colores y sus mezclas; y también actividades que desarrollen los procedimientos propios de lo artístico como son el *collage*, el modelado de elementos concretos, el manejo de los pinceles, etc.

7.4.1. Temporalización de las actividades

Tan importante como diseñar las actividades es determinar el tiempo que se dedicará a cada una de ellas. En ocasiones, en el ámbito de la plástica, se tiende a proponer actividades muy cortas y muy diferentes entre sí. Es decir, trabajar un día con témperas y el siguiente cambiar al modelado con arcilla para pasar un *collage* en la tercera sesión. Esto puede tener sentido en algunos casos, pero como indica Eisner (1995, p. 145) se requiere tiempo para asimilar los procesos de trabajo que implica la manipulación de cada uno de los materiales, las técnicas empleadas y las experiencias que se asocian a ello. Por lo tanto se debe tener en cuenta en el diseño de las actividades que exista cierta continuidad entre ellas para que así las habilidades que se trabajan en cada actividad sean interiorizadas y pasen a formar parte del repertorio expresivo de los alumnos (Eisner, *ibid.*).

7.5. Recursos y materiales

Los recursos son todos aquellos medios que se van a usar para poner en práctica los contenidos de la unidad didáctica. A continuación se

indican recursos específicos del área de plástica, si bien los recursos podrían ser otros que al docente le ayudaran a poner en práctica los contenidos que esté diseñando:

- *Materiales:* témperas, rotuladores, lápices, gomas, papel, acrílicos, papeles texturados, ceras, textiles, pinceles... Los materiales pictóricos han de estar seleccionados con criterio para que se acomoden al desarrollo motriz y cognitivo de los alumnos. Además de los propiamente pictóricos y artísticos, cualquier material es susceptible de convertirse en material artístico. Así, por ejemplo, envases, cartones, palos, alambres... pueden incluirse también en esta categoría.
- *Espacios:* lo relativo a los espacios necesarios para el desarrollo de las actividades y el almacenamiento o exposición de los trabajos que se realicen.
- *Impresos:* revistas, catálogos de exposiciones, libros de arte, carteles, periódicos, manuales de técnicas artísticas... Los recursos impresos van a servir al docente para preparar la unidad didáctica y también para tener materiales en el aula que enseñar a los alumnos o con los que ellos van a trabajar.
- *Audiovisuales:* el proyector y un reproductor de música permiten reproducir vídeos, enseñar imágenes y escuchar música. Por otro lado las cámaras fotográficas y de vídeo o una grabadora de sonido, además de capturar imágenes estáticas o en movimiento y capturar sonidos, ponen al alumno en la posición de creador audiovisual.
- *Informáticos:* en general los dispositivos y tecnologías como los ordenadores, teléfonos móviles, tabletas... son recursos con muchas posibilidades desde el ámbito de la plástica. Todos ellos son susceptibles de convertirse en herramienta de creación artística y también se usan como herramienta de búsqueda y muestra de información. Hay además múltiples programas y aplicaciones informáticos orientados a la creación artística que pueden usarse como recursos pedagógicos. Recurrir a ellos es una forma de educar a los alumnos a trabajar creativamente con las tecnologías.

- *Salidas del centro escolar y visitas concertadas:* ya se ha insistido en otros lugares sobre la importancia de concebir la educación artística más allá de las aulas. Visitar exposiciones con los alumnos, aunque tengan todavía una corta edad, es un recurso muy estimulante para ellos. Los museos y centros de arte cuentan con departamentos pedagógicos para adaptar las visitas a las edades de los alumnos. Además se pueden programar salidas al entorno del centro para dibujar del natural, para recoger materiales o para realizar, por ejemplo, ejercicios de observación.
- *Profesionales invitados:* hacer partícipes a otros profesionales del mundo del arte en la clase de plástica es un recurso inspirador para incorporar nuevas dinámicas, ideas y recursos.

7.6. Evaluación

La evaluación es uno de los aspectos más delicados de la educación artística, pues parecen encontrarse aspectos paradójicos en sí mismos. Tal es el caso de comprender la creación artística únicamente como resultado de un proceso creativo subjetivo y por lo tanto de difícil calificación o evaluación, y que sin embargo ha de ser evaluado. Conviene, sin embargo, recordar que el objetivo último de la evaluación es valorar lo que conocen los alumnos, apreciar la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, identificar si se están alcanzando los objetivos propuestos y reconocer aspectos de la práctica docente que pueden mejorar. Por lo tanto, además de lo subjetivo, en la materia de Educación Plástica y Visual podremos valorar muchos otros aspectos.

Para la evaluación suele establecerse varios momentos:

- *Evaluación inicial*, llamada también predictiva o diagnóstica, que va a dar la información del punto de partida de los alumnos sobre las cuestiones que se van a trabajar.
- *Evaluación procesual*, que acompaña al proceso de la enseñanza y tiene un carácter orientador y regulador.
- *Evaluación final* o sumativa, que valora el grado de obtención de los objetivos propuestos.

Diferentes autores (Martín Viadel, 1987; Hernández, 2000; Eisner, 2004) han realizado estudios sobre la evaluación en las artes plásticas. En lo que sigue se centrará la atención en la aportación de Elliot Eisner, quien ha dedicado parte de su trabajo a los *usos educativos de la evaluación en las artes* (2004, pp. 219-238) y puede resultar de especial interés para plantear la orientación de la evaluación en la unidad didáctica.

Al centrarse en el ámbito de lo artístico, Eisner identifica varios aspectos que hacen que la evaluación se presente como problemática en este ámbito. En primer lugar señala a los juicios de calidad sobre los que muchas veces se fundamenta la evaluación, que podría considerarse que cohiben la libertad y el potencial creativo. Otros aspectos problemáticos que señala Eisner son la evaluación entendida en ocasiones como sistema de medición, centrada en los resultados, dependiente de pruebas y con una calificación necesaria.

Todos estos aspectos, *a priori* conflictivos, tienen para el autor una lectura complementaria:

- No es un problema emitir juicios si se sabe transmitirlos. Los juicios de valor, ya sean positivos o negativos, no pueden formularse de forma categórica y reduccionista, sino que han de estar acompañados de un razonamiento comprensible para el alumno.
- Además de los resultados, en las actividades se evalúan otros aspectos como la actitud, el compromiso, el grado de experimentación, la resolución de problemas, el progreso, etc.
- Con relación a la obra acabada, no se evalúa tanto la mayor o menor corrección del ejercicio, cuanto su planteamiento, proceso y logro expresivo mediante la correcta aplicación de los conceptos.

7.6.1. Criterios de evaluación en Educación Plástica y Visual

Al igual que se ha indicado en otros apartados, en lo referente a los criterios de evaluación habrán de considerarse en primera instancia las indicaciones generales indicadas en la legislación educativa sobre este particular. De este modo se podrá establecer una conexión entre los

criterios que se desarrollen en la unidad didáctica y los que marca la normativa vigente.

Al margen de estas cuestiones básicas, centrándonos en la materia específica de lo artístico, Elliot Eisner (2004, p. 225) aporta algunos criterios para orientar al docente en la evaluación de la educación artística sin centrarse en aspectos subjetivos:

- Valorar si los alumnos manejan con control y comprensión el material o materiales con los que trabajan.
- Observar si el uso de los materiales revela un uso inteligente para los propósitos que buscaba.
- Atender al grado de inventiva en el uso de una idea o proceso, valorando si hay una aplicación creativa de ideas o procesos.
- Apreciar el poder expresivo y la calidad estética. La capacidad de crear obras estéticamente satisfactorias ha sido tradicionalmente uno de los principales valores artísticos. Satisfactorias no quiere decir en este contexto bellas o técnicamente perfectas, sino obras que consiguen transmitir conceptos, sensaciones, emociones, etc.

7.6.2. Herramientas de evaluación

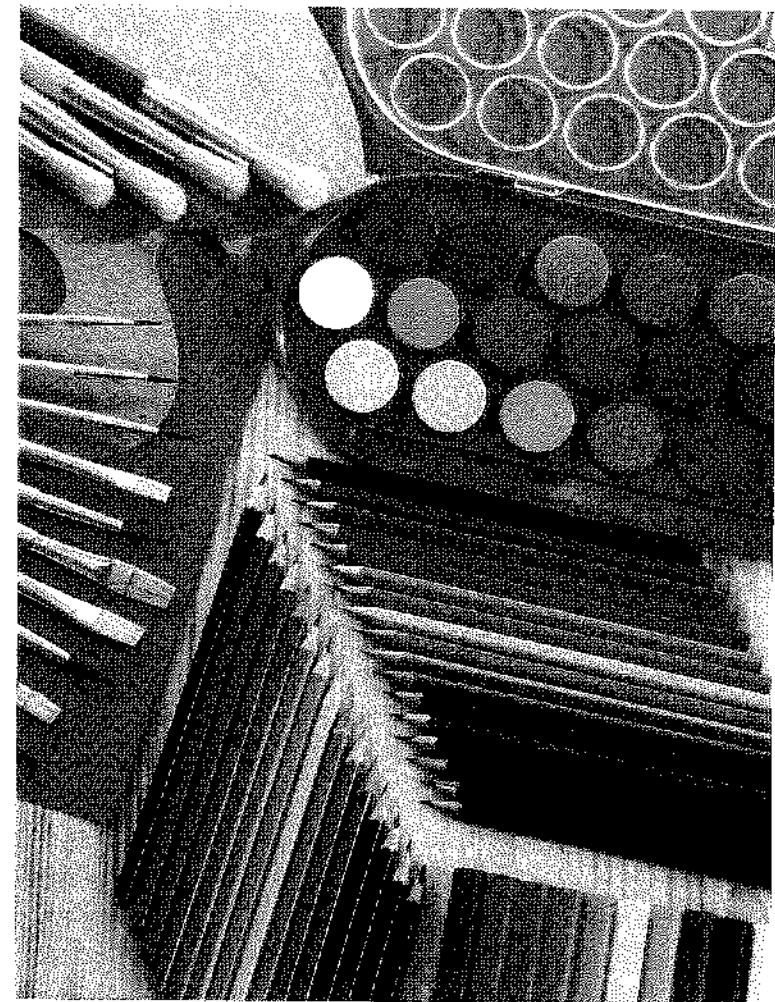
En Educación Infantil la observación es la herramienta básica de evaluación (Sáez Nieto, 2005, p. 18), no obstante hay muchas otras formas de evaluación que también podrían constituir parte de una evaluación. A continuación se refieren algunas a modo indicativo: la conversación dirigida por el docente, las carpetas, los trabajos y experiencias individuales, la autoevaluación de los propios alumnos o los trabajos colectivos, todos ellos pueden ser también herramientas a partir de los que realizar distintas valoraciones. Cada docente debe encontrar aquellas formas de evaluación que le permita establecer un contacto próximo con el proceso instaurado en el aula y con los alumnos, viendo en cada caso las herramientas que puedan ser más útiles según los contenidos y objetivos que se pretenden alcanzar en cada unidad didáctica.

7.6.3. Autoevaluación docente

La autoevaluación del docente es un requisito imprescindible que le va a permitir analizar, reflexionar y valorar los distintos aspectos de su práctica. Realizar este ejercicio de revisión de las metodologías aplicadas, los contenidos y actividades planteadas, los resultados que ha obtenido, los imprevistos surgidos en el desarrollo de la unidad y otros aspectos concretos le ayudarán a ir mejorando progresivamente su trabajo en el desarrollo de unidades y su práctica en el aula.

CUARTA PARTE

FUNDAMENTOS, MATERIALES Y TÉCNICAS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL



Capítulo 8. Fundamentos de la DEPV: conceptos formales y lingüísticos básicos en las artes visuales: espacio, color, elementos gráficos, luz y volumen

Alfonso da Silva López

Introducción

Vivimos en una época en que las representaciones visuales han adquirido una gran relevancia. Desde la aparición de los primeros procedimientos fotográficos en el siglo XIX y su posterior popularización, cada nuevo avance tecnológico ha supuesto un aumento exponencial en el número de representaciones visuales producidas y a las cuales estamos expuestos. Al finalizar el siglo XX, la aparición de la fotografía digital y la masificación en el uso de Internet posibilitaron el acceso a contenidos visuales creados en todas partes del mundo.

A lo largo de este proceso, los medios de comunicación de masas han aprovechado los soportes disponibles para hacernos llegar su mensaje. Ámbitos como la publicidad demuestran el poder que tiene la imagen a la hora de trasladar una idea con un propósito determinado, siendo capaz de alcanzar al público de una forma más efectiva y directa de la que se consigue mediante el texto escrito.

En este contexto se hace imprescindible el conocimiento de los códigos empleados en la creación de las representaciones visuales para fomentar una interpretación crítica de las mismas. Para ello, es necesario una alfabetización visual que nos permita leer de forma adecua-

da los mensajes que continuamente estamos percibiendo de manera consciente e inconsciente. De esta forma lograremos realizar una lectura veraz sobre aquellas representaciones visuales a las cuales estamos expuestos.

En este capítulo abordaremos brevemente los principales elementos del lenguaje visual y estudiaremos una de las principales teorías de la forma nacida a inicios del siglo XX y que aún hoy siguen marcando el estudio de las representaciones visuales.

8.1. La alfabetidad visual

Toda representación visual está conformada por diferentes elementos compositivos como el color, la línea de horizonte, la textura, la distribución de los elementos, la escala, etc., y cada época está marcada por una forma específica de utilizar estos elementos del lenguaje visual en la construcción de sus representaciones. Al conocimiento de estos elementos compositivos denominamos alfabetidad visual (Dondis 1997, p. 21). Se trata de un código que se establece como forma de comunicación en un medio social concreto y delimitado en el tiempo. Pero aunque cada época elabore sus propios códigos de representación visual existen algunos elementos comunes, al menos en la cultura occidental. Estos elementos comunes fueron estudiados y sistematizados bajo la teoría de la percepción de la Gestalt.

8.1.1. La psicología de la Gestalt

La teoría de la percepción fue desarrollada en el contexto de la psicología de la Gestalt a partir de la década de 1930 en Alemania. Es una corriente opuesta al estructuralismo tomista, que parte del supuesto de que la suma de los elementos más simples conforman la percepción. La teoría de la percepción de la Gestalt, al contrario que las teorías estructuralistas, establece que el cerebro agrupa a los elementos de la representación visual en el espacio no como partes separadas, sino como una totalidad.

Los psicólogos que enunciaron estas leyes fueron Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin. Y fue Rudolf Arnheim, quien, aplicando los principios de la teoría de la percepción de la Gestalt, desarrolló interesantes análisis.

Algunas de las leyes que conforman la teoría de la percepción de la Gestalt son las siguientes (Köhler, 1929, pp. 50-76):

- *Ley de la buena forma:* es uno de los principios básicos de la teoría de la percepción y establece que el cerebro prefiere formas regulares y simétricas con sus contornos delimitados y cerrados.

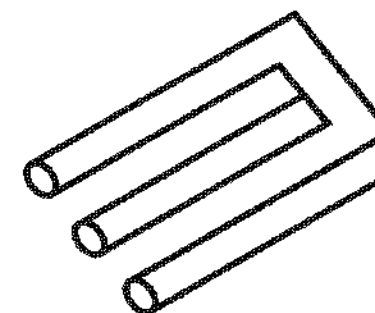


Figura 8.1. Ley de la buena forma. Fuente: Elaboración propia.

- *Ley de la figura y fondo:* el cerebro establece una jerarquía para definir en primer lugar figuras reconocibles y en segundo lugar un fondo.

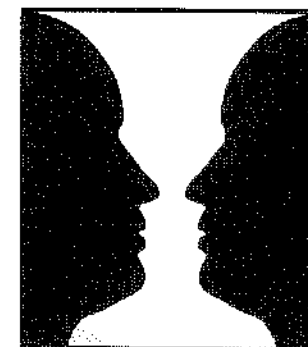


Figura 8.2. Ley de la figura y el fondo. Fuente: Elaboración propia.

- *Ley de la organización:* el cerebro automáticamente al enfrentarse a un grupo de figuras las organiza de acuerdo a su tamaño, forma, color, perspectiva, profundidad, etc., debido a que prefiere formas estructurales organizadas y estables.

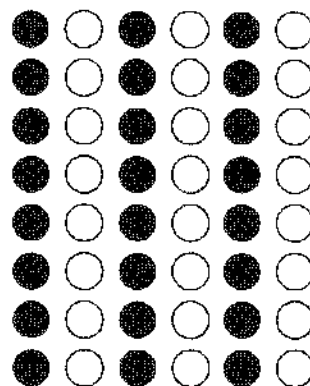


Figura 8.3. Ley de la organización. Fuente: Elaboración propia.

- *Ley de cierre:* el cerebro naturalmente prefiere las formas cerradas y delimitadas. Si vemos una figura que no está cerrada, nuestro cerebro de forma inconsciente proyectará ese cierre, de tal manera que la figura quedará completa.

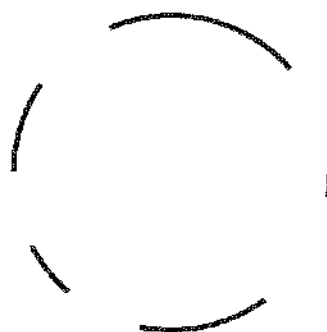


Figura 8.4. Ley del cierre. Fuente: Elaboración propia.

- *Ley del contraste:* cuando el cerebro analiza una figura, su posición en el espacio influirá en la percepción del resto de objetos que rodean esa figura.

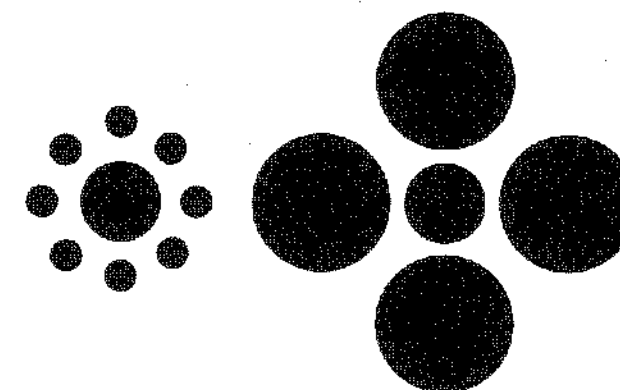


Figura 8.5. Ley del contraste. Fuente: Elaboración propia.

- *Ley de la proximidad:* si vemos diferentes figuras en un plano, el cerebro tenderá a agrupar las figuras que se encuentren más próximas entre sí.

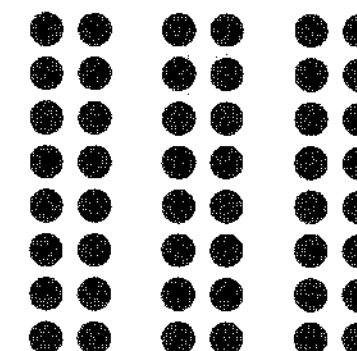


Figura 8.6. Ley de la proximidad. Fuente: Elaboración propia.

La influencia de la teoría de la percepción de la Gestalt ha servido para organizar y estructurar el trabajo de disciplinas tan diversas como el marketing, la comunicación, la arquitectura, la fotografía publicitaria, el diseño, el urbanismo, entre otras. Además, aportó valiosos estudios experimentales en el campo de la percepción, descubriendo cómo el órgano de la visión y el cerebro interpretan los datos visuales que reciben.

8.2. Conceptos formales y lingüísticos básicos en el lenguaje visual

En el lenguaje visual existen unas unidades mínimas de representación a partir de las cuales se generan todas las composiciones posibles.

8.2.1. El punto

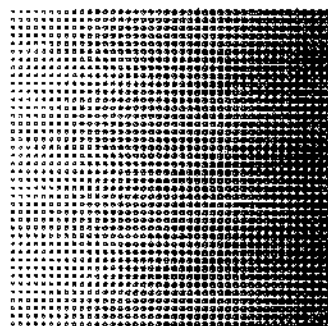


Figura 8.7. Trama de puntos. Fuente: Elaboración propia.

Es la unidad mínima de comunicación visual a partir de la cual se derivan las demás. En las artes plásticas supone el contacto directo entre el material y el soporte y se define por el contraste visual que se establece entre estos dos elementos.

Un único punto de forma aislada llama poderosamente la atención de la mirada. Dos puntos sugieren al espectador una conexión entre los mismos, se crea una asociación psicológica entre elementos iguales e intuitivamente buscamos su unión a través de la línea. Si a esos dos puntos los añadimos un tercero, esa unión que mentalmente establecemos entre ellos supone la configuración de un plano.

Un mayor número de puntos sobre una superficie genera formas que, aunque incompletas, nuestra mente se encarga de configurar. Este principio, establecido por la psicología de la Gestalt se emplea en artes gráficas para provocar la sensación de distintos tonos y colores.

8.2.2. Línea

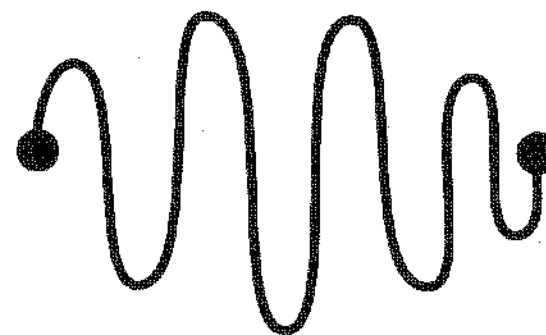


Figura 8.8. Líneas y puntos. Fuente: Elaboración propia.

La trayectoria generada en el desplazamiento del punto genera la línea. Como tal, es la unidad básica de representación del dibujo y gracias a su flexibilidad se puede representar prácticamente cualquier concepto. Ya sea geométrica u orgánica, sensible o valorativa, supone la forma más directa de generar una representación. Si varias líneas paralelas se superponen en sucesivas capas con distinto ángulo, se genera la sensación de diferentes tonos, de forma similar a lo que ocurre con el punto, creando tramas.

8.2.3. Contorno y forma

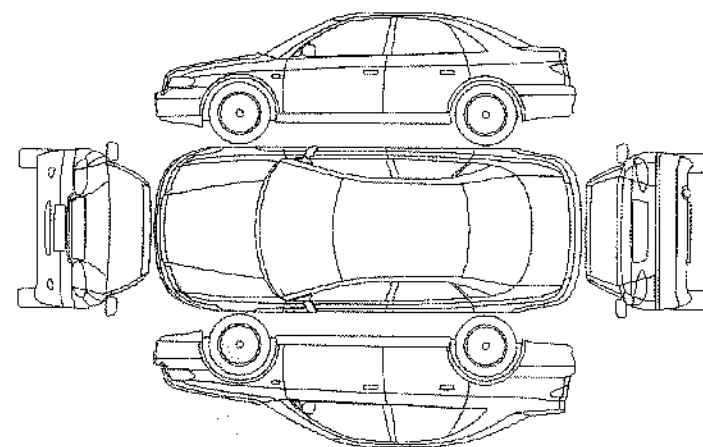


Figura 8.9. Contorno representando un vehículo.

El contorno es producido por una o varias líneas que limitan una figura o forma. La forma, por tanto, es inherente al contorno, y viceversa. Existen tres contornos básicos: el cuadrado, el círculo y el triángulo, y es a partir de su variación como se producen infinidad de nuevas formas.

8.2.4. Dirección

La dirección es el sentido que siguen las formas en relación a nuestra percepción visual. Está determinada por otras cosas, como la atracción que el peso del resto de elementos vecinos ejercen. Una representación visual integrada por varias formas puede tener múltiples direcciones en su composición, lo que le dará mayor dinamismo. Otros elementos importantes que determinan la dirección son el punto de fuga y la línea del horizonte.

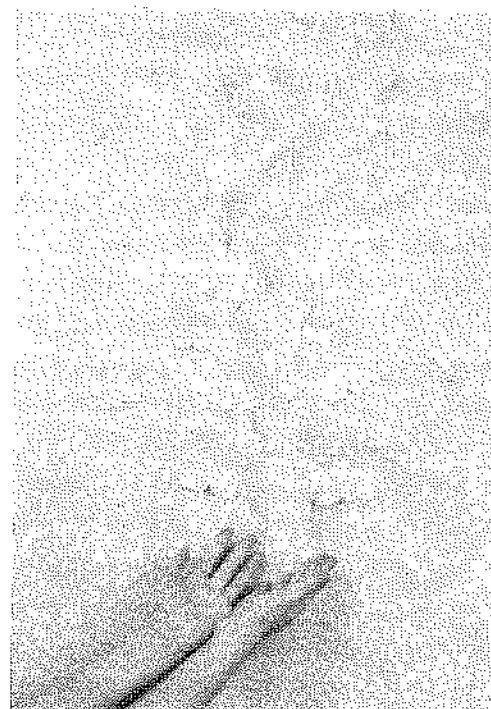


Figura 8.10. *Dinamismo generado mediante la repetición de una forma.*

8.2.5. Textura

Denominamos textura a la apariencia externa de la estructura de los materiales. La textura puede ser creada intencionalmente y es un elemento más de la alfabetidad visual que otorga mayor expresividad y riqueza a una creación. Existen dos tipos de textura: la táctil y la visual. La táctil tiene una presencia física y puede percibirse tocando la superficie. La textura visual la encontraremos sobre todo en pintura, grabado, ilustración, etc., y se representa sobre una superficie plana, simulando distintas superficies. Su utilización apela directamente a la experiencia estética derivada de las sensaciones que la contemplación o el reconocimiento táctil de las texturas producen.

8.2.6. Escala

La escala es una convención matemática utilizada para relacionar diversos objetos en un plano. Se establece en función del tamaño o proporción de estos objetos en relación a otros elementos del lenguaje visual, como son la línea de horizonte o el color. La escala permite que la representación sea verosímil y acorde al espacio que se tiene para construir una representación visual. Un ejemplo lo podemos encontrar en la representación de mapas, planos o globos terráqueos: todos ellos son elaborados en base a una escala para preservar las proporciones de los elementos que son representados.

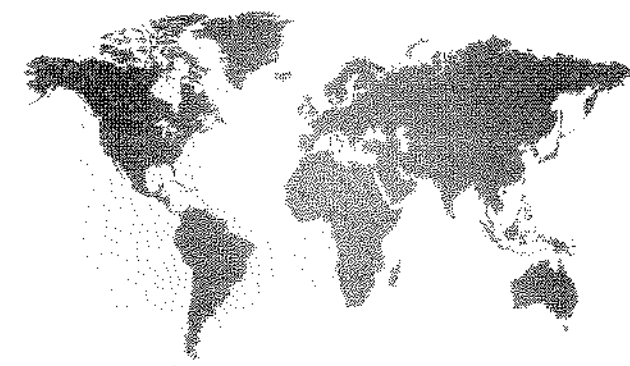


Figura 8.11. *Mapa.*

8.2.7. Movimiento

El movimiento es un elemento del lenguaje visual y sugiere dinamismo y dirección en la representación visual, tanto bidimensional como tridimensional. Toda representación visual posee movimiento, que podemos percibir en mayor o menor grado. La ausencia de movimiento es también un indicativo importante a la hora de analizar una representación visual. El movimiento puede darnos sensación de velocidad, aceleración, precipitación, etc. La dirección del movimiento puede realizarse en relación a los 360° y se determina mediante la dirección. Como parte del lenguaje visual, es una convención y por tanto su utilización no es accidental.



© BasPhoto / Shutterstock.com

Figura 8.12. Obra de Banksy en la que se produce la sensación de movimiento.

8.2.8. Plano

El plano es un elemento visual geométrico bidimensional. Junto con el punto y la línea constituyen los elementos básicos de la alfabetidad visual y surge con la presencia de al menos tres puntos. El plano permite realizar cualquier tipo de representación, ya sea un dibujo, una foto-

grafía publicitaria, una ilustración, etc. Sus cualidades son simples: no tiene profundidad, solo largo y ancho. La representación visual utilizará diversos elementos como la escala, el contorno, el color o la línea para trabajar sobre un plano.

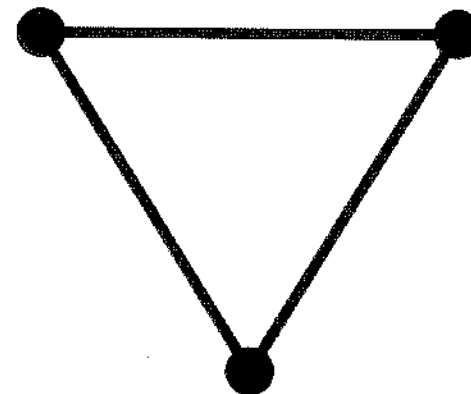


Figura 8.13. Estructura mínima de un plano. Fuente: Elaboración propia.



Figura 8.14. Representación de volumen con carboncillo.

8.2.9. Volumen

El volumen es un elemento geométrico cuantificable gracias a sus tres dimensiones: el ancho, el alto y la profundidad. Su definición dependerá de la disciplina a la cual aludimos; por ejemplo, en escultura el volumen indica la dimensión de las masas que componen el conjunto escultórico. En dibujo, pintura, grabado o ilustración, el volumen nos indica las cualidades de peso compositivo de un elemento o la masa representada a través de la escala, el color, la textura, etc. La construcción del volumen permite además crear la ilusión de profundidad, movimiento, dinamismo, valores tonales, etc.

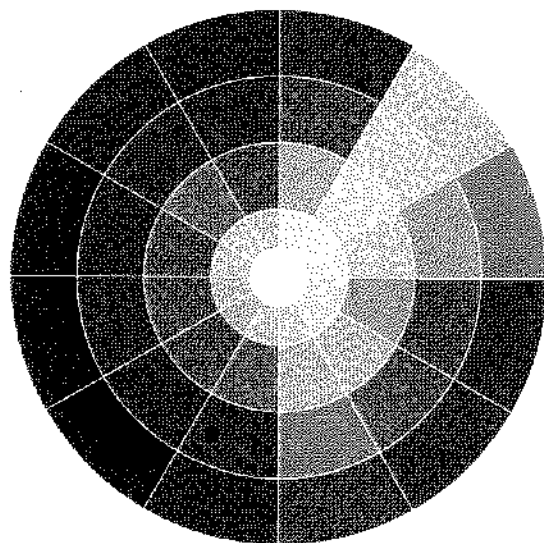


Figura 8.15. En esta imagen, los colores de la parte exterior del círculo cromático son los más saturados y los del interior los que una menor saturación muestran.

8.2.10. Tono, luminosidad y saturación

El tono es cada una de las bandas en que se divide luz solar blanca al ser descompuesta por un prisma. A estas bandas las denominamos colores y se clasifican en siete: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, añil y violeta. A partir de estos colores se derivan los tonos intermedios.

La luminosidad se refiere a la claridad u oscuridad de un color, esto es, su relación con el blanco, el negro y todos los grises intermedios, lo que favorece la representación adecuada de la luz y los fenómenos lumínicos.

Por último, la saturación se refiere a la pureza del color. Cuanto más intensa es la saturación del color, tanto más emotivo y expresivo será. El color saturado es el que más utilizan los niños (Dondis, 1985, p. 53).

8.2.11. Color

La fuente del color proviene de la luz solar o luz blanca, que se refleja sobre las superficies y que percibimos a través de nuestro sistema visual. Este a su vez transforma esta información en señales eléctricas que se envían a nuestro cerebro, responsable de crear la sensación de color. Por lo tanto, se concluye que el color no existe como realidad física. Del estudio de las propiedades del color y de sus aplicaciones se encarga la teoría del color.

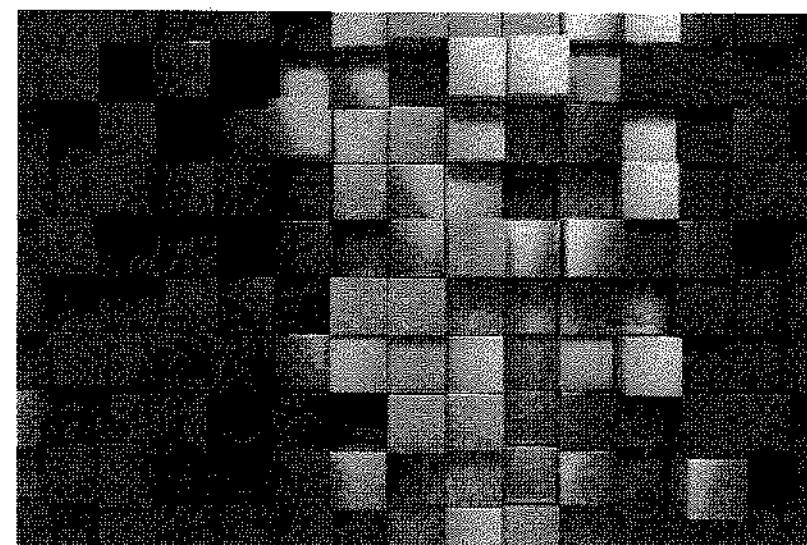


Figura 8.16. Colores.

8.3. Teoría del color

8.3.1. Historia

La historia del color ha sido desarrollada paralelamente al desarrollo de la investigación científica, en concreto el de la óptica y la física. No existe una teoría del color sino que existen diversas teorías que explican cómo percibimos el color y cómo lo construimos. Pasaremos a revisar a tres de los principales investigadores en torno al color: Newton, Goethe y Young, aunque hay que tener presente que existen muchos más investigadores como Wilhelm Ostwald, Rosenstiehl y Julia Baudenau, entre otros, que con sus trabajos han profundizado en el estudio de la percepción visual de la luz.

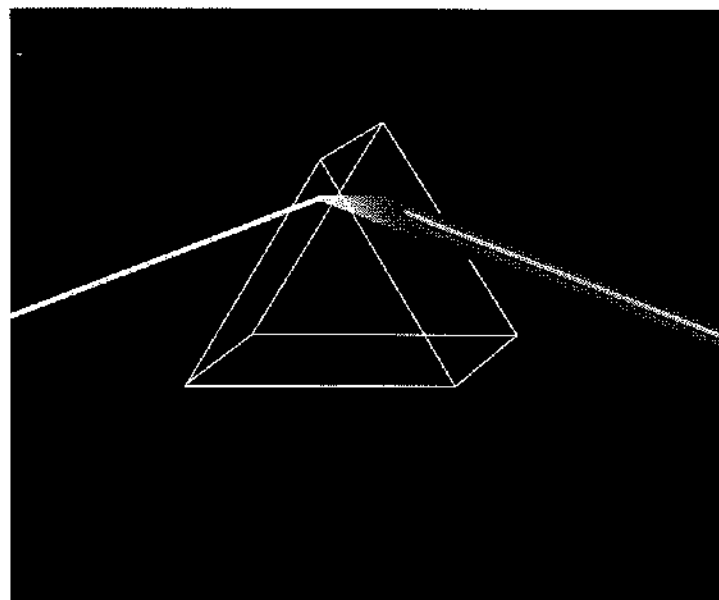


Figura 8.17. Prisma de Newton. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar debemos reseñar a Sir Isaac Newton, científico inglés reconocido en el campo de la física, la astronomía, la óptica y las matemáticas. Elaboró en 1704 una teoría en la que señala que la naturaleza del color se halla en la luz solar. Observó que las propiedades de los colores se modifican en relación a la incidencia directa

o indirecta de la luz. Uno de sus experimentos más famosos fue la descomposición de la luz blanca a través de un prisma, obteniendo de esta manera el espectro luminoso que le permitió desarrollar su teoría del color corpuscular. Afirmaba que la luz está compuesta de pequeñas partículas denominadas corpúsculos que rebotan sobre las superficies de los objetos. Se consideran colores primarios según esta teoría el rojo, el amarillo y el azul, y secundarios o complementarios el verde, el violeta y el anaranjado. A partir de este experimento elaboró un disco giratorio con siete colores: rojo, anaranjado, azul, índigo, violeta, amarillo y verde. La suma de todos estos colores en nuestra retina es el color blanco (Rivero, 1996, p. 114).

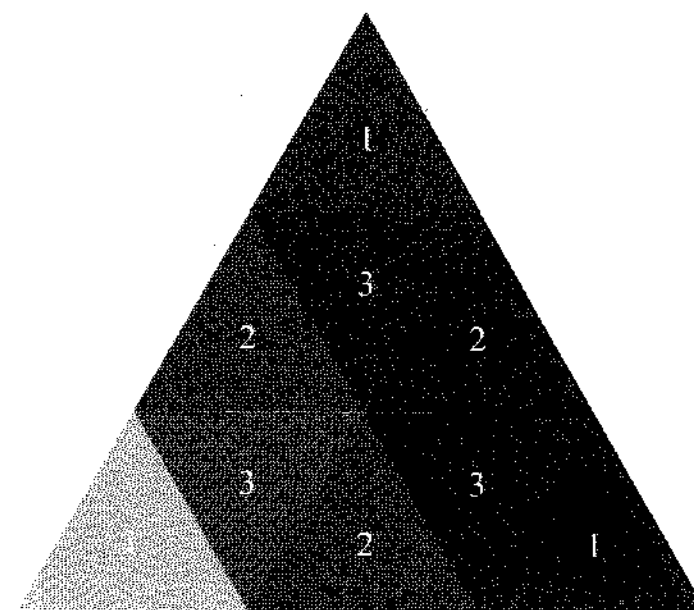


Figura 8.18. Triángulo de Goethe, donde se representan los colores primarios (1), secundarios (2) y terciarios (3). Fuente: Elaboración propia.

Johann Wolfgang Von Goethe, fue un erudito alemán que publicó en 1791 un libro titulado «La teoría de los colores». Los estudios anteriores habían ahondado en las propiedades físicas del color como la luz o las propiedades de los objetos, pero lo que diferencia el estudio de Goethe es que añade un tercer elemento: la percepción del color, que es subjetiva. Goethe indica que el color influye de manera diferente en

la percepción individual pero que ciertos colores poseen la cualidad de transmitir sensaciones similares a diferentes individuos. El color rojo, por ejemplo, se asocia con la emoción y la creatividad, el color azul transmite sensación de frío y contemplación, el amarillo es el color del sol, del optimismo y de la energía. A partir de esta teoría elaboró un compendio en el cual reunió los colores y sus diferentes significados y un triángulo cromático subdividido en otros triángulos en el cual estableció relaciones de aproximación en base a los significados que cada color poseía. Su estudio sentó las bases para las futuras investigaciones del color en psicología y neurología (Rivero, 1996, pp. 114-116).

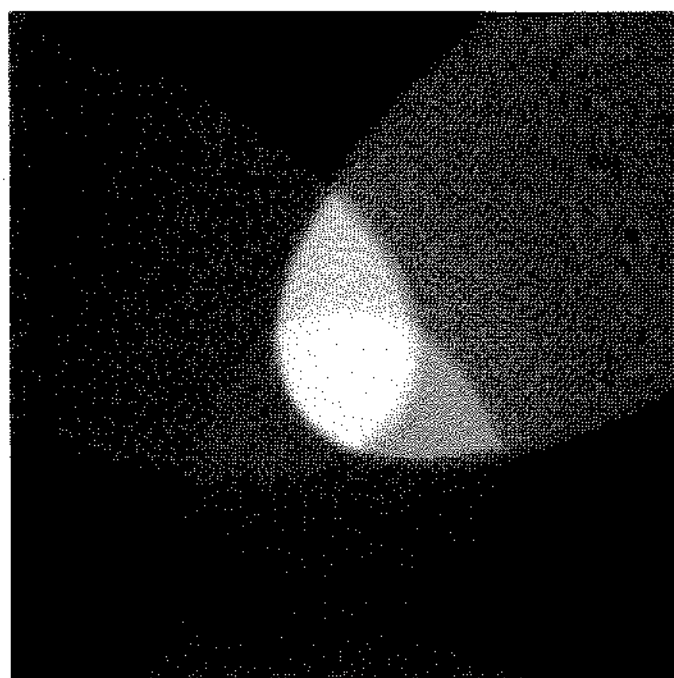


Figura 8.19. Mezcla de luces de colores según el experimento de Young.

Thomas Young fue un científico inglés que nació a finales de siglo XVIII y que junto con Newton estableció un principio fundamental en la teoría del color: el color es luz. Young realizó el experimento del prisma de Newton pero de manera inversa. Los seis colores en los cuales descompuso la luz a través del prisma los redujo tres colores básicos: el rojo, el verde y el azul. Mezcló tres colores mediante haces de luz en una habitación oscura y el resultado fue el color blanco. Estableció que

la luz es color y que por tanto todos los cuerpos opacos, al ser iluminados, reflejan todos o parte de los componentes de la luz que reciben (Rivero, 1996, p. 117).

8.3.2. La luz

La luz es una onda electromagnética generada por oscilaciones de campos eléctricos y magnéticos. La primera hipótesis para definirla la realiza Maxwell en el siglo XIX y fue corroborada posteriormente por Hertz (Torquist, 2008, pp. 29-34). En ausencia de la luz no podemos ver lo que nos rodea. El órgano de la vista percibe la luz como síntesis de radiaciones de diferente longitud de onda. Las reacciones de luz son medibles y la percepción del color de los objetos puede variar según el tipo de iluminación. Cuando revisamos la teoría del color en el apartado anterior, los tres principales investigadores mencionados (Newton, Goethe y Young) coincidían en que la luz es color. En términos de alfabetidad visual la luz es un elemento fundamental, no solo porque en su percepción se basa toda imagen, sino también porque otorga atmósfera, expresividad, calidez o frialdad, entre otras características.

En el estudio de cómo percibimos los colores en función de la luz y las propiedades físicas de los elementos se han creado varias formas de distribuir y organizar el espectro visible, los denominados modelos de color. Entre estos modelos de organización del color encontramos dos síntesis, la aditiva (RGB) y la sustractiva (CMYK), que son las más comunes. Comentaremos también el modelo RYB por su amplia difusión.

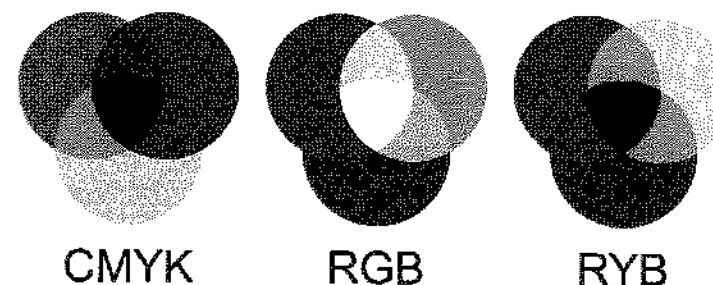


Figura 8.20. Modelos de color.

- *Síntesis aditiva*

La síntesis aditiva es una actuación conjunta de estímulos de color sobre la retina, mediante la luz. Es, por lo tanto, la mezcla de distintas luces de colores. Se utiliza en aparatos electrónicos como televisores o pantallas de ordenador y se produce debido a variaciones de intensidad de las luces de los colores primarios verde, rojo y azul, el conocido como espacio de color RGB por sus denominaciones inglesas (Red, Green, Blue) (Küppers, 1995, pp. 145-147).

- *Síntesis sustractiva*

La síntesis sustractiva se refiere a la mezcla de pigmentos sólidos de diferentes colores, que actúa de forma diferente que la mezcla de las luces. Los cuatro colores primarios sustractivos son el cian, magenta y el amarillo, al que se añade el negro. Esta síntesis es la base de cualquier imagen sobre papel y se utiliza en imprenta o en la mezcla de pinturas (Küppers, 1995, pp. 148-150).

- *Modelo RYB*

En el modelo RYB es un tipo de síntesis en la que los colores primarios son el rojo, el amarillo y el azul (Red, Yellow, Blue). Se basa en los primeros estudios sobre teoría del color de Newton y ha sido ampliamente empleado principalmente en el ámbito pictórico, como referencia en la consecución de tonos. Sin embargo, estudios posteriores demostraron su incorrección y fue sustituido por el modelo CMYK, mucho más preciso, sobre todo en imprenta. A pesar de esto, en ocasiones es más fácil partir de un modelo RYB que de uno CMYK en trabajos plásticos, ya que se suelen emplear de forma más común los rojos y azules que los magenta y cian.

8.4. La organización visual: composición

Las representaciones visuales no son aleatorias. Esto significa que cuando contemplamos una ilustración, una pintura, un conjunto escultórico, un vídeo, una fotografía, etc., estamos contemplando una

serie de elementos que han sido dispuestos de forma intencionada por el autor de esa obra. La intencionalidad, para que resulte objetiva y produzca los efectos deseados en quien la contempla, debe poseer el control entre los medios técnicos y las connotaciones que se transmiten a través de los elementos compositivos. A continuación pasaremos a revisar algunos de los elementos presentes en la composición de una representación visual.

8.4.1. Retórica visual

Según la definición de María Acaso, «la retórica visual es la herramienta de organización que se utiliza para interconectar los distintos significados de los componentes del producto visual» (Acaso, 2009, p. 86). El término proviene del lenguaje oral y escrito; por tanto, sus figuras pueden resultar un tanto confusas cuando analizamos una representación visual. Por ejemplo una metáfora o una hipérbole son figuras literarias que también son utilizadas en el lenguaje visual, sobre todo en la fotografía publicitaria o la pintura. La utilización de la retórica visual tiene como objetivo dar a la representación una mayor variedad de significados. Una representación visual como una pintura, una ilustración, un *collage* o una fotografía publicitaria poseerán siempre una mayor profundidad de connotaciones que la meramente descriptiva gracias a la utilización de estas figuras retóricas. La lectura de estas connotaciones subyacentes en la representación visual dependerá del mayor o menor dominio de quien realice este análisis.

8.4.2. Armonía

Una sencilla definición de armonía es: «Conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras, integrando un todo conjunto» (Fatás y Borrás, 2004, p. 33). En una representación visual la armonía es fundamental para conseguir el equilibrio, la simetría, la neutralidad, la unidad, etc. Los elementos a través de los cuales se consigue la armonía son el color, el tono, la distribución del espacio, etc. La armonía es

una técnica opuesta al contraste y su ausencia muchas veces obedece al deseo de llamar la atención del espectador, crear tensión e intensificar el mensaje que se quiere transmitir, etc. (Dondis, 1985, pp. 28-29).

8.4.3. Contraste

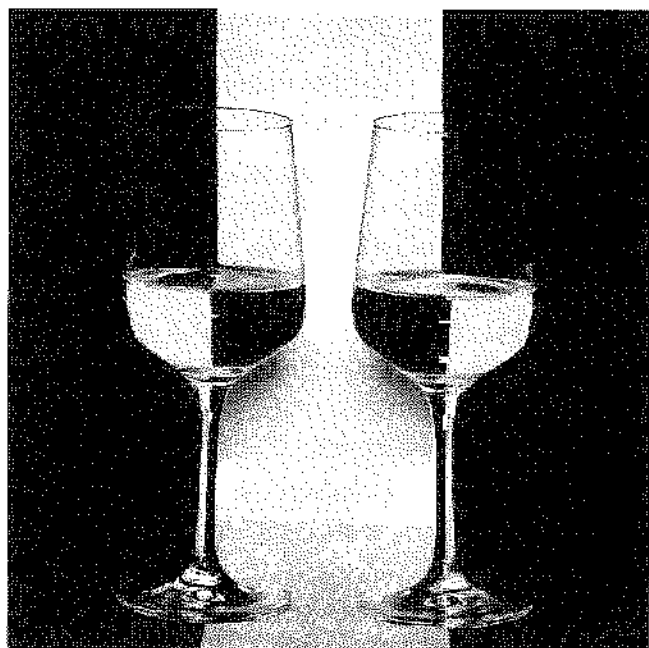


Figura 8.21. Contraste.

El contraste proporciona una variedad de significados y es una herramienta de explotación de la sensación de quien contempla la representación visual. Utilizado correctamente, intensifica las connotaciones, lo que facilita la comunicación. Por sí mismo es un elemento presente en cualquier representación visual, incluso en las denominadas no visuales como la música o la danza. Hablamos de contraste, por ejemplo, en la presencia o ausencia de luz, lo que puede dar una mayor o menor intensidad a la atmósfera de un cuadro. También existe el contraste en el tamaño de los objetos representados, esto es en la escala; en los tonos que definen las formas o en la propia composición que equilibra o desequilibra una representación visual (Dondis, 1985, pp. 28-29).

Capítulo 9. Materiales y técnicas de expresión plástica en Educación Infantil

Alfonso da Silva López

Introducción

Dentro de cualquier proyecto didáctico relacionado con la expresión plástica y visual, nos encontraremos con la necesidad de realizar actividades que impliquen el uso de diversos materiales de forma creativa. Aunque existe una amplia oferta disponible en el mercado, es necesario aclarar los usos y características de aquellos más habituales, además de distinguir la posibilidad de emplear otro tipo de materiales que en muchas ocasiones pasamos por alto, como son los materiales reciclados, con los que se pueden plantear propuestas muy expresivas. No se incluyen en esta lista los medios digitales, pues requerirían un capítulo aparte que tratase las características propias de hardware y software, aunque es evidente la necesidad de incorporarlos al aula y permanecer atentos a todas las novedades que surgen en este sentido.

En la lista de materiales y técnicas que se presenta a continuación se han seleccionado aquellos que pueden ser empleados en el aula de Educación Infantil de forma segura, aunque siempre bajo la supervisión de un adulto. Se excluyen pinturas como el óleo o los esmaltes sintéticos debido a su toxicidad o la de los disolventes necesarios para su uso. En todo caso siempre el maestro debe haber experimentado previamente la actividad que vaya a realizar, de forma

que conozca de primera mano las características y posibles problemáticas que puedan surgir en el empleo de materiales, instrumentos, soportes y técnicas.

9.1. Conceptos básicos

9.1.1. Materiales, instrumentos, soportes, técnicas

En numerosas ocasiones la terminología que empleamos al referirnos al proceso de creación plástica y visual no es la correcta. Materiales, instrumentos y técnicas se confunden con facilidad, lo que hace necesario establecer unas definiciones que nos ayuden a referirnos a estos elementos básicos de forma adecuada.

El material, como su propio nombre indica, es toda aquella materia necesaria para la realización de la obra. Los diversos tipos de pintura, el grafito y la arcilla son tres de los más frecuentes, pero en esta definición se incluye todo elemento que utilizemos con un valor plástico. Los límites están donde llegue nuestra imaginación.

Los instrumentos son todos los elementos que utilizamos en la aplicación o modificación de la materia, sobre la que actúa. El instrumento más básico es nuestro propio cuerpo, que utilizamos en la manipulación de los materiales, pero que podemos acompañar de objetos que resultan apropiados para obtener un resultado determinado, pudiendo dotarnos de mayor precisión. Los pinceles, por ejemplo, nos ayudan en la aplicación de la pintura; las espátulas tienen el mismo uso pero con resultados diferentes, depositando una mayor carga material, y los palillos de modelar facilitan el trabajo en detalle de las arcillas.

Los soportes son aquellas superficies sobre las que se aplican los materiales, sosteniéndolos y dotándolos de unidad. Los distintos tipos de papel, lienzos, paredes o la propia piel son algunos ejemplos clásicos de soportes.

Por último, las técnicas se definen como aquellos procedimientos que se emplean en la aplicación y manipulación de los materiales sobre los soportes. En algunos casos, la palabra empleada en la denomina-

ción de una técnica coincide con el nombre del material o instrumento empleado. Podemos leer sobre la técnica del lápiz y sobre el lápiz como instrumento, en cuyo caso el contexto de la frase nos dirá a qué concepto se refiere.

9.1.2. Pigmentos, aglutinantes y disolventes

El componente principal de todos los materiales pictóricos es el mismo: los pigmentos. Estos se obtienen de diversas fuentes y se clasifican en dos tipos, los orgánicos y los inorgánicos (Mayer, 1993, p. 26).



Figura 9.1. Pigmentos.

Los pigmentos orgánicos se consiguen principalmente de animales y vegetales. El color carmín, por ejemplo, se obtiene de un insecto, la cochinilla, mientras que el sepia proviene de la tinta de sepia o calamar.

Los pigmentos inorgánicos provienen de minerales, como el cinabrio o el cadmio. Actualmente, muchos de estos pigmentos se sustituyen

yen por compuestos sintéticos más baratos y de fácil elaboración, pero que normalmente tienen unas propiedades cubrientes y de conservación menores.

Para la elaboración de una pintura, estos pigmentos deben mezclarse con un aglutinante, que aporta a la mezcla la adherencia y textura necesarias para su aplicación (Mayer, 1993, p. 3). Del aglutinante elegido dependen el tiempo de secado y su resistencia, y condiciona el disolvente necesario para cada material. Así, si el pigmento se mezcla con un aceite como el de linaza, el resultado es la pintura al óleo. Si el aglutinante elegido es el látex, obtendremos pintura acrílica, y si empleamos goma arábica podemos crear acuarela o témpera.

9.2. Materiales y técnicas de representación bidimensional

Las técnicas que emplearemos se clasifican en dos tipos, húmedas y secas. Las técnicas húmedas son aquellas en las que el material empleado se compone de pigmentos diluidos en un aglutinante líquido. Normalmente para su aplicación se emplean instrumentos como pinceles, trapos, esponjas o espátulas, que sostienen el material y nos permiten esparcirlo de forma controlada sobre el soporte. Requieren de un tiempo variable de secado y permiten realizar mezclas de distintos colores, facilitando la experimentación y la creación de nuevos colores a partir de una gama básica.

En las técnicas secas, los pigmentos se compactan mediante el uso de colas secas y presión, como sucede en el pastel. Se aplican directamente sobre el soporte sin poder realizar mezclas previas de color, aunque mediante capas y superposiciones se pueden conseguir efectos similares. Tienen la ventaja de resultar más rápidos y menos engorrosos que las técnicas húmedas, al no requerir de instrumentos para su aplicación ni el uso de disolventes. Sin embargo, la adherencia de los pigmentos siempre resulta menor y la conservación de los trabajos realizados requiere de un mayor cuidado, siendo necesario proteger especialmente las superficies de roces y manchas.

9.2.1. Técnicas húmedas

Entre las técnicas húmedas más populares y que podemos emplear, encontramos las siguientes:

- *Pintura acrílica*

La pintura acrílica se obtiene tras la mezcla de pigmentos con distintos tipos de látex y agua. Mientras se mantiene en su forma líquida su disolvente es el agua, aunque una vez seca se vuelve impermeable. Tiene un tiempo de secado rápido y en este proceso los colores suelen oscurecer con respecto a su estado inicial (Mayer, 1993, p. 276).

Se puede utilizar sobre una gran diversidad de superficies, desde papeles, lienzos y cartones a paredes y maderas. Aunque se consiguen efectos de transparencia superponiendo capas de color con la pintura diluida, lo más habitual es que se trabaje partiendo de los tonos más oscuros para terminar con los más claros con colores opacos.

Dentro de las acrílicas se incluye la pintura para dedos, en la que se utilizan pigmentos y aglutinantes no tóxicos, mediante una mezcla especialmente viscosa que resulta ideal para su aplicación con las manos. Suelen ser colores brillantes que pueden ser mezclados, y se disuelven en agua. Incluso secos se pueden eliminar con facilidad con un paño húmedo. Aunque esté pensada para ser utilizada por niños, como con el resto de materiales, los trabajos siempre deben ser realizados bajo la supervisión de un adulto.

- *Témpera/gouache*

La témpera resulta de la mezcla de los pigmentos de colores con goma arábica, a lo que se añade un pigmento blanco que dota al material de opacidad. Se disuelve en agua y una vez seca se endurece, aunque no se vuelve impermeable como la pintura acrílica, de modo que si la humedecemos lo suficiente se ablandará. En la composición de algunas témperas actuales se incluyen plásticos que pueden variar el acabado final y la forma en que la pintura responde a las mezclas (Mayer, 1993, p. 353).

Normalmente se emplea sobre papeles y cartones, que deben ser lo suficientemente gruesos y resistentes para absorber el agua que apliquemos a la mezcla sin deformarse ni romperse. Al ser opaca, resulta poco recomendable buscar las transparencias y se trabaja comenzando por los tonos más oscuros y terminando por los más claros. Debido a sus características y facilidad de uso, resulta ideal para el trabajo en el aula.

- *Acuarela*

Igual que la témpera, la acuarela se consigue tras la mezcla de los pigmentos con goma arábica, pero sin ningún otro componente que aporte opacidad, por lo que todos los colores son transparentes y mediante superposición de capas se realizan mezclas de color (Mayer, 1993, p. 343). Pueden presentarse en pastillas, que se humedecen con el pincel y un poco de agua, en tubos o líquidas.



Figura 9.2. Mezclas de colores transparentes.

Su transparencia hace que se deban trabajar a la inversa de lo que se suele hacer con el resto de materiales, aplicando primero los tonos

más claros del dibujo y terminando por los más oscuros. El blanco solo se consigue aprovechando el tono del papel que sirve como soporte, por lo que esas zonas se reservan hasta el final del trabajo.

Para su correcta aplicación necesitamos que el soporte sea un papel de alto gramaje y específico para la acuarela, que suele tener un precio elevado. La técnica requiere una gran pericia y un cuidado exquisito de los materiales. Es habitual que se emplee un exceso de agua que rompa o deforme el papel, que el trabajo adquiera un tono demasiado oscuro al emplear muchos colores o que las pastillas terminen ensuciándose unas a otras. Es una de las técnicas más difíciles de dominar, por lo que se suele emplear de forma generalizada en los centros educativos, aunque puede generar mucha frustración y no es recomendable su uso.

- *Tintas*

Existen distintos tipos de tintas que difieren en su composición y uso. Las más comunes se componen de un pigmento más un aglutinante de origen animal o vegetal y agua; otras tienen como base el alcohol, lo cual aumenta su velocidad de secado. Son transparentes y se trabajan de forma similar a la acuarela, pudiendo emplear los mismos instrumentos y soportes. En ocasiones llevan añadida una laca que las hace no solubles en agua, de forma que se pueden utilizar como base (dibujando líneas, por ejemplo) de trabajos en acuarela que cubrirán el papel sin afectar a las zonas trabajadas (Jennings, 2000, p. 183).

- *Rotuladores*

La tinta de los rotuladores se compone de pigmento, el disolvente, que es algún tipo del alcohol, y una resina que fija el color sobre la superficie en la que se aplica. Con esta tinta se satura una esponja que va introducida en un cilindro de plástico, y que a su vez va conectada a una punta porosa que se encarga de extraerla del interior de forma continua. Según la forma de esta punta se pueden trabajar líneas de diversos grosores, existiendo rotuladores especiales para aplicaciones como la cartelería o el dibujo industrial. Aunque su rápido secado permite su aplicación sobre multitud de super-

ficies, existen papeles específicos no porosos que están pensados para esta labor, resultando ideales para la adherencia del pigmento e incluso aportando en algunos casos un acabado brillante (Sanmiguel, 2007, p. 42).

9.2.2. Técnicas secas

En cuanto a las técnicas secas más apropiadas para nuestro trabajo en el aula, citamos las siguientes:

- *Lápices de grafito*

El lápiz es la herramienta básica de dibujo. Se compone de una barra de pigmento compuesto por una mezcla de grafito y arcilla, rodeada de madera, que aporta resistencia y una mejor sujeción.

Según la proporción de grafito y arcilla que compone la barra interior, esta puede resultar de mayor o menor dureza, afectando a la intensidad del gris resultante en su aplicación. Para poder diferenciar entre distintos lápices, se numeran indicando si son blandos (mediante la letra B, del inglés *black*) o duros (mediante la letra H, del inglés *hard*), que se acompaña de un número. Así, un lápiz 2B sería ligeramente blando, mientras que un 6B se consideraría muy blando y un 6H muy duro (Mayer, 1993, p. 1).



Figura 9.3. Niveles de gris con lápices de distintas durezas.

La dureza hace que existan lápices adecuados para tareas concretas. Si lo que predomina es la línea, es recomendable emplear lápices duros, mientras que si queremos trabajar con difuminados y una amplia gama de grises es mejor el uso de lápices blandos. En

dibujo artístico los más utilizados son los de dureza media, entre el HB y el 2B.

- *Lápices de colores*

Los lápices de colores se realizan a partir de la mezcla de pigmentos con aglutinantes y colas, que crean una masa compacta que se coloca en el interior de barras de madera, del mismo modo que se fabrican los lápices de grafito. Suelen tener una dureza media y, dependiendo de la proporción de pigmento que se incluya en su composición y la pureza de los mismos, los colores conseguidos varían en cuanto a brillo y saturación. Se utilizan directamente sobre papeles, telas, cartones y cualquier superficie que soporte la presión necesaria para la aplicación del color (Sanmiguel, 2007, p. 16). Existen lápices acuarelables que, una vez aplicados, pueden disolverse usando agua mediante un pincel, dando un acabado muy similar a la acuarela.

- *Ceras*

Se componen de pigmentos mezclados con distintos tipos de cera, de aspecto sólido a temperatura ambiente, compactadas en barras de colores. Se aplican directamente sobre el soporte, que no necesita ninguna preparación especial. El resultado que dan son colores brillantes con una buena adherencia y durabilidad (Braunstein et al., 2004, p. 22).

Aunque se trata de una técnica seca existen ceras especiales acuarelables, que una vez aplicadas se pueden humedecer con agua, disolviéndose sobre el soporte y dando un aspecto pictórico. Con las ceras tradicionales se puede obtener este mismo efecto aplicando algún disolvente como el aguarrás, aunque no es recomendable debido a su toxicidad.

- *Pastel*

El pastel se compone de pigmento puro mezclado con pequeñas cantidades de un aglutinante sólido y compactado en barras mediante presión. Los colores que se consiguen son de una gran pureza y se aplican directamente sobre papeles especiales, que necesitan

disponer de una textura marcada que sostenga el pigmento (Mayer, 1993, p. 360). En el mercado existe una amplísima variedad de colores que permiten trabajar de una forma muy flexible, aunque las obras realizadas con este material resultan sumamente frágiles y requieren un cuidado especial en su conservación, ya sea enmarcándolas tras un cristal o cubriéndolas con papeles protectores. Aunque existen fijadores en aerosol que en ocasiones se utilizan para evitar que los pigmentos se suelten, no es recomendable su uso, ya que apelmazan el polvo y provocan cambios en su luminosidad.

- *Técnicas mixtas*

Se entiende por técnica mixta toda aquella en la que se emplean diversos materiales simultáneamente en una misma obra. Los únicos límites que se deben tener en cuenta son los que imponen las propias características de los materiales (Wright, 1996, p. 6). Así, una materia grasa, como son el óleo o las ceras, no admite sobre ella el uso de pinturas con base al agua, ya que no se fijarían y terminarían desprendiéndose. Sin embargo, sí es habitual realizar trabajos con técnicas grasas sobre bases al agua, como pintando con ceras sobre bases realizadas con acuarela o acrílicos.

- *Collage*

El *collage* consiste en la unión de distintos materiales, objetos, fragmentos o imágenes sobre un mismo soporte de forma armónica y equilibrada. Aunque normalmente es un término que se emplea en el ámbito pictórico, se pueden generar *collages* escultóricos, en vídeo o empleando cualquier otro lenguaje artístico.

Es una técnica inventada a principios del siglo XX y empleada por multitud de artistas desde entonces. Las imágenes creadas son de una gran expresividad y permiten la combinación de infinidad de materiales diferentes, entre los que suelen estar los recortes de revistas y periódicos, pero que pueden incluir elementos naturales como hojas y flores, trozos de tela o fragmentos de libros (Wright, 1996, p. 42). Requiere de un soporte suficientemente resistente a los añadidos que realicemos; cartones y telas son algunas de las opciones más comunes.

9.3. Soportes

- *Papeles*

En el mercado existe una amplia diversidad de papeles destinados a varios usos. Es importante conocer sus características para poder elegir el más apropiado en cada ocasión, pues una mala elección del soporte puede arruinar el trabajo en el que tanto esfuerzo hemos dedicado.

En la clasificación de los papeles se tienen en cuenta principalmente dos factores: el gramaje y la textura. El gramaje hace referencia al peso del papel y se mide en gramos por metro cuadrado. Un papel grueso tendrá un mayor gramaje que uno fino, aunque existen otros factores que influyen en ello, como las sustancias añadidas que pueden aportar brillo o textura al papel.

Así, un folio puede tener un gramaje de 80 o 90 g/m², el papel fotográfico suele estar entre los 175 y 250 g/m², mientras que los papeles para acuarela superan por norma general los 300 g/m², de forma que pueden absorber una gran cantidad de agua sin deformarse (Jennings, 2000, p. 173).

En cuanto a las texturas, existen muchos tipos de acabados distintos, que van desde el papel liso y mate a los papeles brillantes o texturizados, pasando por los satinados o de colores. Por norma general los papeles con texturas se emplean con materiales que requieren este tipo de superficies para una mejor fijación, como el pastel, o por su carácter expresivo.

- *Telas, lienzos y tablas*

En algunos trabajos plásticos en los que los papeles no resultan lo suficientemente resistentes o en los que se busca un acabado que resulte más duradero, resulta apropiado trabajar con telas y tablas como soportes.

Los lienzos son telas que se montan sobre un bastidor de madera que las mantiene con una tensión regular en toda su superficie. Su composición más habitual suele ser el algodón, algodón con lino, lino, arpillera y fibras sintéticas (Jennings, 2000, p. 171). El algodón es apropiado para pequeños formatos, es el más barato y

también el más susceptible a los cambios de humedad y temperatura ambiental, si no se tiene cuidado pueden provocar deformaciones y craquelados en su superficie. El lino resulta más caro pero es más resistente y duradero, mientras que la arpillera aporta una textura rugosa que es muy interesante. Las fibras sintéticas se facilitan siempre imprimadas y son aptas para pequeños trabajos.

Las tablillas para pintura, fabricadas normalmente en cartón madera o contrachapado, en muchos casos pueden sustituir al lienzo gracias a su gran resistencia aunque, por otra parte, como soporte se puede utilizar prácticamente cualquier superficie preparada de modo adecuado. Podemos preparar cualquier tipo de madera, pared o tela para ello, obteniendo resultados muy expresivos (Jennings, 2000, p. 172).

Para la preparación de estas superficies lo más apropiado es la aplicación de una imprimación previa a la pintura. La función de la imprimación es múltiple; por una parte protege el soporte y lo aísla del material que empleemos, evitando en el caso de las telas que traspase la urdimbre. También regula la capacidad de absorción de la superficie y la iguala; además si esta imprimación incluye pigmentos blancos, la pintura que utilicemos sobre ella tendrá un color más brillante.

La composición de una imprimación clásica para lienzo incluye colas naturales, pigmentos y agua, que se aplican en varias capas para obtener el resultado deseado. Actualmente se emplean varios tipos, entre las que están el gesso y las imprimaciones acrílicas. Una forma rápida y sencilla de imprimir una superficie y que resulta apropiada para la pintura al agua es dar una o dos capas de pintura acrílica blanca a la superficie que vayamos a utilizar (Jennings, 2000, p. 165). Si queremos una imprimación transparente que conserve el color, podemos realizar la misma operación con una mezcla de látex o cola de carpintero y agua. En el caso de muros y paredes, una primera mano de pintura plástica blanca suele ser suficiente, siempre teniendo en cuenta que la superficie debe estar completamente limpia.

9.4. Materiales y técnicas de representación tridimensional

- *Barro rojo*

Dentro de la amplia diversidad de arcillas que existen en el mercado, el barro rojo resulta la más conveniente para el trabajo de modelado en el aula. Su característico color procede de uno de sus principales componentes, el óxido de hierro. Se trata de un material de una gran plasticidad, que permite su manipulación de forma fácil y que es sencilla de conseguir.

El trabajo con barro rojo requiere de un lugar especialmente preparado para ello, teniendo en cuenta que se debe dedicar un tiempo al inicio de cada clase a la preparación del aula y otro al finalizar de limpieza. Es importante mantener los utensilios que utilicemos en las mejores condiciones posibles.

Debemos tener en cuenta que para que los trabajos se puedan conservar deben cocerse en un horno de alfarería, capaz de alcanzar los más de 900 °C necesarios para completar el proceso. No es habitual disponer de este equipamiento, por lo que lo mejor es plantear actividades que carácter efímero. Las obras creadas que se hayan secado al aire pueden ser recicladas, rompiéndolas en pequeños trozos en un recipiente plástico y humedeciéndolas, para cubrirlas posteriormente con un paño húmedo. Tras unas horas el barro habrá recobrado su plasticidad y puede ser empleado de nuevo (Midgley, 1982, p. 20).

- *Arcillas industriales y poliméricas*

Como alternativa al barro existen en el mercado una serie de pastas de modelar industriales que presentan distintas propiedades.

La plastilina es una pasta de modelado que se caracteriza por su gran plasticidad y facilidad de trabajo. Es muy sensible a los cambios de temperatura, por lo que con su simple manipulación se ablanda notablemente. No es posible su endurecimiento, por lo que resulta ideal como material de uso continuo para trabajos temporales.



Figura 9.4. Modelado de arcillas poliméricas.

Las arcillas poliméricas son de textura y plasticidad similar a la plastilina, pero presenta la peculiaridad de poder ser endurecidas en hornos convencionales. Para ello, simplemente debemos seguir las instrucciones del fabricante para conseguir la temperatura correcta, que suele estar entre los 100 y 150 °C y calcular el tiempo necesario. La principal desventaja de estos materiales es su relativo alto coste, aunque son ideales para pequeñas piezas; suelen emplearse en joyería para crear coloridas obras de autor. Varias marcas comercializan estos productos como Fimo o Sculpey.

- *Materiales caseros: papel maché, porcelana fría, pasta de sal*
Una de las opciones más interesantes a la hora de plantearnos el trabajo con volumen es la creación de nuestros propios materiales. No solo resultan económicos, sino que con ellos se pueden llevar a cabo multitud de proyectos creativos y colaborativos en los que los alumnos pueden asumir diferentes tareas.

Entre los más utilizados se encuentra el papel maché. Aunque existen diversos métodos y recetas para realizarlo de forma casera, básicamente se trata de una mezcla de pasta de papel y cola, que

una vez realizada se puede emplear como masa de modelado. En ocasiones se emplea el engrudo, hecho con harina, para crear la mezcla, pero debemos tener en cuenta que de esta forma es muy fácil que con el paso del tiempo salgan hongos sobre la superficie. La cola de carpintero se puede emplear de igual forma y con ella no tendremos este problema.

El papel que elijamos para la pasta va a definir el acabado del trabajo. Los papeles de periódico son útiles y pueden desmenuzarse en pequeños trozos o emplearse en tiras, que se sumergen en una mezcla de agua y cola. Si queremos un acabado muy fino, podemos dejar el papel una noche en la mezcla y emplear una batidora para terminar de desmenuzarlo, teniendo en cuenta que este utensilio solo se podrá utilizar en este tipo de tareas.

Para aplicar la mezcla necesitamos una estructura interna que sostenga el peso del conjunto. Es habitual el uso de globos para crear formas esféricas, pero la estructura interna se puede formar a partir de cualquier material como maderas, cartones o plásticos. Simplemente debemos tener en cuenta si una vez acabada la obra queremos que la estructura se mantenga o no. Para ello es necesario que la forma del objeto creado nos permita quitar la estructura que hace de soporte sin mayor dificultad.

Otro de estos materiales caseros que resulta muy interesante es la porcelana fría. Se trata de una mezcla de fécula de maíz, cola blanca y glicerina que se modela con mucha facilidad y seca al aire. Se puede pintar y se modela del mismo modo que las arcillas industriales, dando además un acabado satinado que no se consigue con otros materiales como el papel maché. Seca al aire en unas 48 horas.

La pasta de sal se consigue mezclando agua, harina y sal, a la que se pueden añadir pequeñas cantidades de pintura o colorante alimentario para teñirla. El acabado no es tan fino como el de la porcelana fría, pero del mismo modo se pueden realizar actividades de modelado con ella. Seca al aire aunque se puede acelerar el proceso utilizando un horno casero a baja temperatura.

9.5. Materiales y técnicas de estampación

El grabado ha sido la primera forma de reproducción de imágenes en serie. Existen multitud de técnicas diferentes con las que se consiguen resultados particulares y muy interesantes; sin embargo, la mayoría no son apropiadas para niños, ya que resultan peligrosas al emplearse como gubias, ácidos o punzones.

Aun así, los principios del grabado se pueden aplicar en tareas sencillas que podemos llevar a cabo en el aula. Lo primero que debemos tener en cuenta es que trabajaremos sobre una matriz que es una plancha de un material resistente sobre la que intervendremos, para posteriormente cubrir con pintura que mediante presión se transferirá al papel.

La matriz más apropiada en nuestro caso puede ser de madera, linóleo, cartón o plásticos como el acetato. Sobre ella podemos realizar marcas, rasgados o añadidos empleando cola de carpintero y probar distintas combinaciones. Una vez hecho esto, se cubre esta matriz de pintura fresca, que podemos aplicar idealmente con un rodillo de grabado, aunque también se puede esparcir con una brocha de forma manual (Wright, 1996, p. 44).

Las tintas de grabado profesionales son grasas y tienen un tiempo de secado prolongado. En nuestro caso no es recomendable emplearlas debido a la toxicidad de los disolventes que necesitaríamos, por lo que podemos utilizar témpera, teniendo en cuenta que el proceso debemos realizarlo antes de que se seque. Una vez aplicada en la matriz, se coloca sobre la misma un papel en el que realizaremos la estampación. Aunque existen papeles especiales de grabado, podemos realizar este proceso sobre cualquiera que resista la presión a la que debemos someterlo para que se transfiera la tinta. Para ello, en grabado se utiliza un tórculo, que mediante un rodillo aplica una presión continua en toda la superficie. Nosotros podemos aplicar la presión de forma manual o colocando unos libros sobre el papel, procurando siempre que no se mueva sobre la matriz y no se desplace la tinta. Una vez realizado este proceso, separamos el papel de la matriz con cuidado y lo dejamos secar, obteniendo así la imagen. Si limpiamos inmediatamente la matriz podemos repetir el proceso con distintos colores, obteniendo múltiples copias.

En caso de que utilizemos un acetato fino y apliquemos pintura fresca sobre él, sin realizar marcas ni intervenciones previas en el soporte, realizaríamos una única estampación, denominada monotipo, pudiendo limpiar la superficie posteriormente para plantear más trabajos diferentes.

9.6. Instrumentos

• Pintura

En la aplicación de la pintura podemos emplear una gran diversidad de instrumentos con características diferenciadas que los hacen apropiados para materiales concretos. Los más utilizados son los pinceles, que se clasifican por su forma y por el tipo de pelo que poseen.

Según su forma, encontramos:

- Pincel plano.
- Pincel de lengua de gato.
- Pincel redondo.
- Pincel biselado.
- Pincel de abanico.

La forma del pincel nos indica en qué tipo de trabajo resulta más apropiado. Así, si estamos representando formas geométricas, los pinceles planos serían los ideales, mientras que si representamos formas orgánicas, podemos decantarnos por los pinceles redondos o de lengua de gato. Los pinceles biselados son buenos para trabajar en detalle, mientras que los de abanico se emplean principalmente en difuminados sobre la pintura ya aplicada.

Los distintos tipos de pelo más habituales son los de fibras naturales, entre las que se encuentran el pelo de cerda, de buey, de marta o de cabra. Normalmente el pelo más duro (cerda o cabra) se utiliza en pinturas empastadas y espesas, mientras que el pelo más suave (marta) se utiliza en acabados de pintura muy líquida. Estos pinceles tienen un uso profesional y normalmente un precio elevado.

Los pinceles de fibras sintéticas imitan el aspecto de las naturales y tienen diferentes durezas. Son de una calidad menor que las naturales pero son las más apropiadas para trabajar en el aula ya que resultan resistentes y baratas. Los pinceles escolares están fabricados con este tipo de pelo (Sanmiguel, 2007, p. 44). En la aplicación de la pintura también se pueden emplear espátulas, que consiguen aplicar una mayor carga matérica. Además, se utilizan en la mezcla de colores y en la limpieza de superficies.

- *Escultura*

En el modelado, el principal instrumento que utilizaremos serán nuestras manos, con las que presionaremos sobre el material, añadiendo y eliminando donde se considere necesario. Para una mayor precisión se pueden utilizar palillos de modelado, aunque cualquier herramienta que produzca una incisión sobre la pasta es potencialmente válida (Midgley, 1982, p. 39).

No debemos olvidar la posibilidad de crear texturas presionando sobre la superficie fresca, para lo cual podemos emplear cualquier elemento, como cartones. Sobre la materia seca podemos pintar, para lo que son ideales las pinturas acrílicas, aunque también se pueden utilizar témperas. Es recomendable una imprimación previa, que puede realizarse aplicando una base de pintura blanca, de forma que se iguale la superficie y se reduzca su absorción.

Los rodillos se emplean para crear planchas, que una vez realizadas pueden recortarse en distintas formas y ensamblarse unas a otras.

9.7. El reciclaje

El uso de soportes, materiales y herramientas recicladas supone una interesante alternativa a las metodologías tradicionales. Entre los que podemos utilizar están los cartones de cajas, papeles de revistas y periódicos, bolsas, tableros de antiguos muebles y telas de ropa usada.

Como materiales se pueden incluir el té, que tiñe las superficies blancas como una suave acuarela y permite crear grandes cantidades

con una mínima inversión económica, maquillajes o tintes alimenticios. Se pueden extraer colores del zumo de varias frutas y verduras como la naranja, fresa o remolacha, aunque debemos tener en cuenta que con el paso del tiempo pueden crear moho en su superficie, por lo que no es recomendable emplearlos en trabajos que pretendan ser conservados.

Entre los instrumentos reciclados estarían los trapos, esponjas, palillos, cubiertos y cualquier elemento que nos pueda ayudar en la aplicación de los materiales o la manipulación de un trabajo en volumen.

Existen muchas más alternativas que pueden ser aprovechadas, por lo que resulta importante ser imaginativos. Debemos tener en cuenta sus propiedades de forma creativa y emplearlas siempre de forma efectiva y segura.

Capítulo 10. Experiencias artísticas en didáctica de la expresión y la percepción plástica y visual

Alfonso da Silva López

Introducción

Una de las principales cuestiones que debemos tener en cuenta en nuestro trabajo en el aula son las diversas perspectivas que podemos emplear en las actividades de expresión y percepción plástica y visual. Las tendencias pedagógicas más recientes, como la educación artística posmoderna, la cultura visual y la educación artística crítica, plantean nuevos retos temáticos y metodológicos que profundizan en el valor pedagógico de las artes, llevándolo a nuevos niveles que afectan a la formación global del alumnado (Acaso, 2009, p. 129). En este sentido, a continuación se plantean una serie de factores y conceptos a tener en cuenta en la generación de experiencias artísticas actualizadas a la enseñanza del siglo XXI.

10.1. Enseñanza a través del arte

La expresión plástica está considerada tradicionalmente como una forma de educar en la creatividad y la expresión personal. Es el medio que pone en contacto a nuestros alumnos con la producción artística y visual, ya sea como espectadores o como generadores de nuevas propuestas. Pero además aporta un conjunto de herramientas didácticas aplicables en otras asignaturas que, en contacto con los diversos len-

guajes artísticos, resulta útil en todos los ámbitos de la enseñanza. Las actividades interdisciplinarias y el trabajo por proyectos se convierten en una parte fundamental de nuestra actividad, fomentando propuestas creativas y motivadoras que resultan muy provechosas.

En la generación de estas propuestas hay una serie de puntos que debemos tener en cuenta y que nos ayudarán en su desarrollo, que citamos a continuación.

10.1.1. La conquista del espacio: más allá del aula

Una de las preguntas que debemos hacernos a la hora de plantear un proyecto didáctico es dónde realizarlo. Sin duda, el aula es el primer lugar que se plantea, pero la configuración de la misma o el reparto del espacio, pueden y deben ser alterados en función del trabajo a realizar. Antes de comenzar a trabajar debemos reflexionar y preguntarnos a nosotros mismos: ¿son necesarias las mesas y las sillas? En caso afirmativo, ¿cuál es la disposición más apropiada de las mismas?, ¿podemos realizar esta actividad en el exterior?, ¿de qué espacios alternativos disponemos y qué ventajas o inconvenientes tienen con respecto al aula?, ¿cómo afecta a la motivación de nuestros alumnos la idea de cambiar el espacio-habitual de trabajo?, etc.

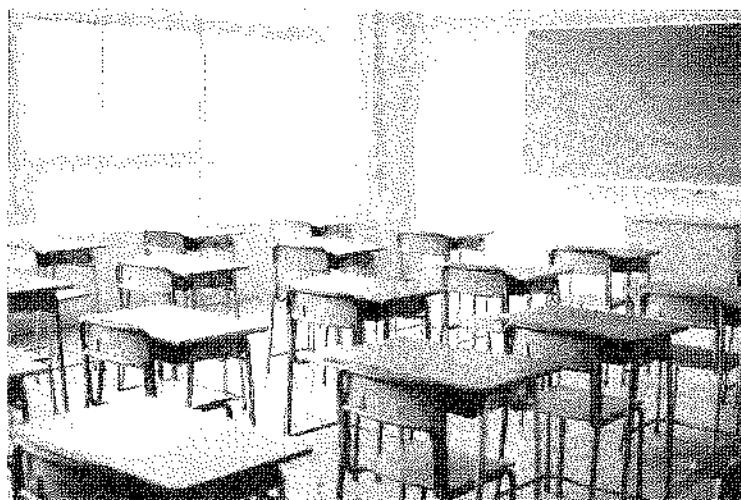


Figura 10.1. Distribución tradicional del aula.

La elección del lugar correcto resulta fundamental en el desarrollo de cualquier actividad. Un espacio abierto invita al movimiento y al trabajo colaborativo, mientras que el aula organizada de una forma tradicional fomenta la individualidad y el inmovilismo. Además, la posibilidad de realizar visitas a museos, talleres o centros de interés cultural convierte las jornadas en momentos de ruptura de la monotonía en los que participamos de las propuestas educativas y los aprendizajes que podemos encontrar externamente, diversificando nuestros planteamientos.

10.1.2. Temas y valores

El arte contemporáneo se caracteriza por la importancia de la idea frente al objeto. Partiendo de este principio, la diversidad temática es ilimitada y los autores intentan plasmar su punto de vista sobre aquellos temas que les interesan. Esta forma de trabajar es la que debemos aplicar en el aula.

El conocimiento de los materiales y técnicas es imprescindible y forma parte de las herramientas que utilizaremos en el desarrollo de las actividades, pero el planteamiento de las mismas debe surgir de una temática previa, a partir de la cual se generarán las distintas opciones que vayamos a trabajar. Y en la elección de los temas debemos tener presentes los valores que queremos transmitir, partiendo de lo general hacia lo particular, y tratando aquellos temas transversales que sean apropiados (Lucini, 1999, p. 31).

Pensemos en uno de estos temas, como es la educación ambiental. A partir de él, busquemos posibles concreciones, como el trabajo con productos reciclados, la relación que establece el centro educativo con la naturaleza o cómo de contaminantes son nuestras actividades diarias. En función de esta concreción surgirán los proyectos, y en este punto decidiremos qué materiales son los más apropiados para su desarrollo. Este planteamiento choca con concepciones erróneas de la enseñanza plástica y visual, donde el origen de las actividades es el aprendizaje de una técnica concreta a partir de la cual se generan unos trabajos que, en caso de tener una temática común, suelen caracterizarse por tener una intención meramente decorativa.

Todo este proceso no es tarea exclusiva del maestro, aunque sea él el que termine definiendo las propuestas. El diálogo con los alumnos es fundamental, y a partir de él surgen planteamientos metodológicos y temáticos perfectamente válidos y sorprendentes, que el docente organizará. En todo caso, debemos buscar un equilibrio entre las ideas y problemáticas que surgen en el aula, los medios disponibles y su integración en el currículo.

10.2. La cultura visual, el arte contemporáneo y los nuevos lenguajes artísticos

Para una didáctica del siglo XXI debemos tener en cuenta el contexto social y cultural en el que estamos trabajando. La educación plástica y visual hace mucho que dejó de ser un mero trabajo manual, ya que dialoga directamente con la cultura visual y el arte contemporáneo, buscando el desarrollo de un espíritu analítico y crítico en el alumnado.

Para que esta relación sea efectiva es necesario conocer y comprender los códigos que se utilizan en la generación de imágenes, además de aproximarnos a los lenguajes artísticos que han surgido desde mediados del siglo XX, y que van más allá de la pintura y la escultura. Son sistemas a veces híbridos, relacionados con el desarrollo de nuevas tecnologías, expresivos y con un carácter experimental que resulta en propuestas divergentes y motivadoras para nuestros alumnos. Autores como Fernando Hernández (2000) y María Acaso (Acaso López-Bosch, 2009) nos remiten a la importancia de esta relación y del fomento de una lectura crítica del mensaje visual.

Todas estas tendencias pueden utilizarse como base en nuestras actividades, ya sea trabajando en función de la obra de un artista, de una imagen popular y su discurso, seleccionando una temática y relacionando a varios autores con la misma o como referencia metodológica en cuanto al uso de materiales. En cualquiera de estos casos, conectamos el aula con su contexto cultural, estudiamos la imagen actual y analizamos qué mensajes se nos están transmitiendo.

En el estudio de la cultura visual, los referentes son los medios de comunicación de masas, incluyendo la publicidad, el cine, la televisión,

la fotografía o los videojuegos. Estos recursos forman parte de la cotidianidad del alumnado, los reconocen y relacionan con experiencias previas y su cultura propia, fomentando un aprendizaje significativo. Partiendo de ellos podemos tratar cualquier tema, por lo que es importante una cuidadosa selección previa de las imágenes.

En cuanto a los lenguajes artísticos contemporáneos, a continuación se citan algunos de los más relevantes y que muestran una mayor potencialidad pedagógica en su aplicación en las aulas.

10.2.1. Instalación artística

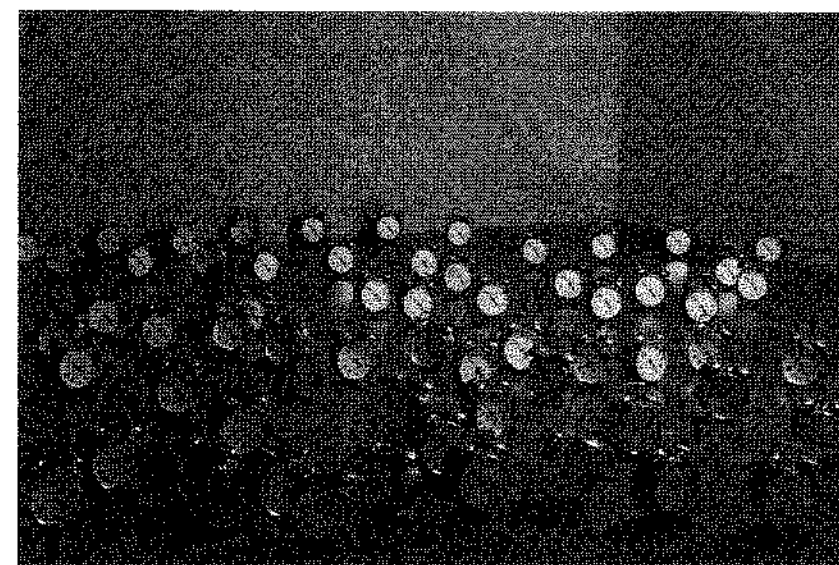


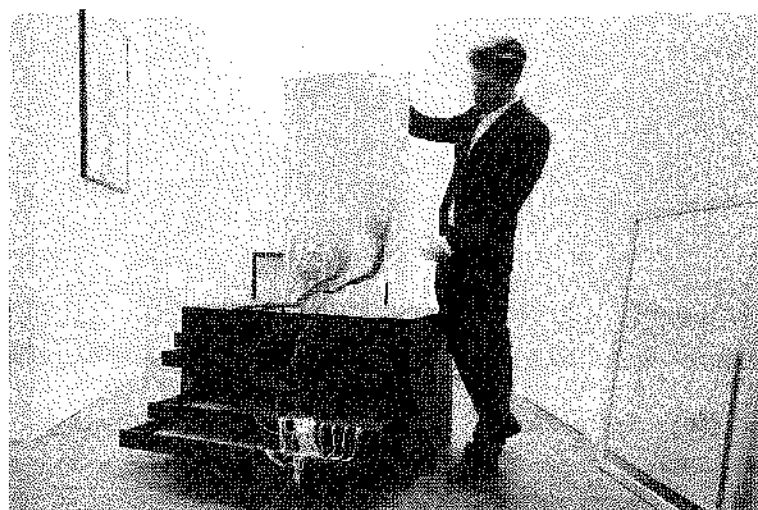
Figura 10.2. Instalación artística.

En la instalación artística la obra se relaciona con el espacio arquitectónico en el que se sitúa, transformándolo. En este proceso se organizan objetos, se intervienen las paredes, se transforma la estructura y se realizan aquellas modificaciones que el artista considere necesarias. La relación que los espectadores establecen con estas obras es muy directa, pueden situarse en el interior de la instalación, permanecer en ella o contemplarla desde diferentes puntos de vista (Díaz-Obregón Cruzado, 2003, p. 122).

En las instalaciones las posibilidades en cuanto al uso de materiales son prácticamente ilimitadas. Se utiliza pintura, mobiliario, objetos encontrados, cinta adhesiva, luces, sonidos, etc. Son ideales para propuestas grupales y colaborativas desarrolladas a lo largo de varias jornadas y que parten de un proceso previo de selección temática. Algunos artistas que han trabajado este género han sido Allan Kaprow, Joseph Beuys e Ilya Kabakov.

Las instalaciones podemos trabajarlas con materiales reciclados, trabajando el respeto por el medio ambiente, o aprovechando los elementos que encontremos en el aula y dándoles un nuevo significado. La creación de objetos con papeles y cartones puede formar parte de un proyecto grupal que coloquemos en el espacio elegido, relacionándolo con una temática concreta.

10.2.2. Performance



© andersphoto / Shutterstock.com

Figura 10.3. Performance.

En la *performance* el cuerpo es el vehículo a través del que se muestra la obra (Gómez Arcos, 2005, p. 119). Va más allá de la representación o de la actuación, se trata de una forma poética de expresión

que puede no tener un carácter narrativo. La *performance* se realiza en directo y de ella puede quedar un registro fotográfico o videográfico. A diferencia de una representación tradicional, aquí el público puede interactuar con el artista e incluso ser partícipe del desarrollo de la obra.

En estos proyectos se trabaja desde diversas disciplinas que interactúan en el momento de desarrollo, como son la poesía, la danza, la música o el teatro, así como el uso de las TIC, por lo que resultan aptas para proyectos grupales. Algunas artistas destacadas de la *performance* son Marina Abramovic y Laurie Anderson.

En relación con la *performance* se pueden realizar dramatizaciones de cuentos clásicos, relacionándolos con temas transversales, o adoptar distintos roles relacionados con los gustos y aspiraciones de los alumnos. Son actividades motivadoras que en su proceso implican el uso de diversos materiales y técnicas, como en la creación de escenarios o trajes.

10.2.3. Videoarte

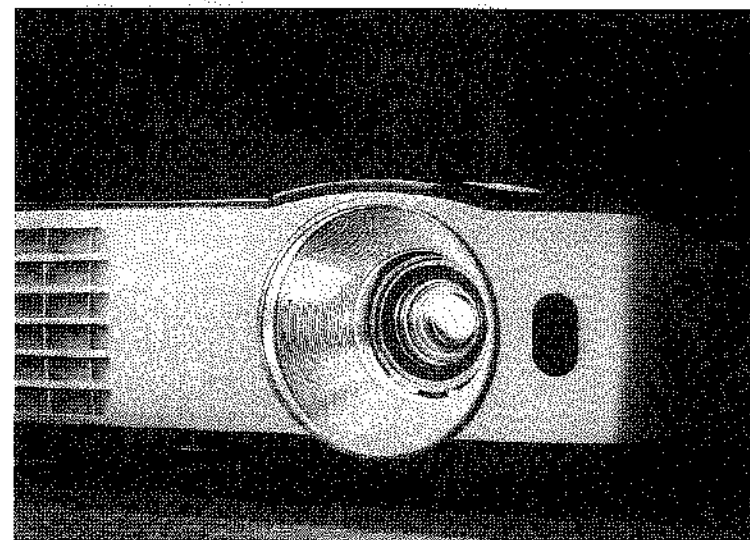


Figura 10.4. Proyector de vídeo.

En el videoarte se trabaja de forma libre y abierta a partir de la grabación en vídeo. Se trata de un género en constante cambio, donde cada artista puede realizar propuestas muy diferentes y sin unos límites

establecidos (De Portillo García y Caballero Gálvez, 2014, p. 91). Con el desarrollo de las tecnologías móviles, la capacidad de realizar una grabación de vídeo digital y editarla se ha facilitado muchísimo. En un simple teléfono móvil disponemos de todas las herramientas necesarias para resolver los aspectos técnicos de la grabación y edición de vídeo.

En la historia del videoarte encontramos importantes artistas como Nam June Paik, Bill Viola y Marina Núñez, entre otros.

El videoarte podemos integrarlo en el aula mediante la proyección de imágenes sobre diversos soportes, como cajas o papeles, que previamente nuestros alumnos hayan intervenido. Se puede integrar la imagen en un mural, o mostrar textos que complementen el trabajo realizado en una exposición de obras, a través de un monitor.

10.2.4. Arte urbano



© Ryan Rodrick Beiler / Shutterstock.com

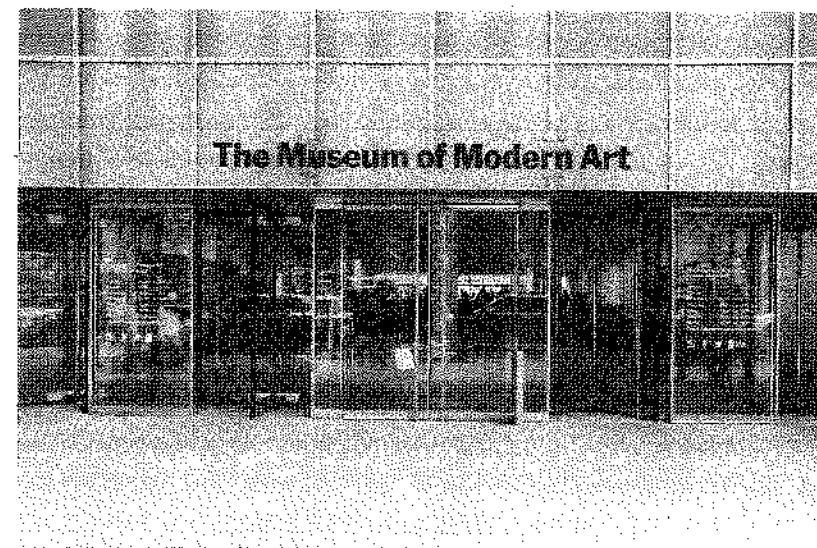
Figura 10.5. Obra de Banksy.

El arte urbano actual tiene su origen en el grafiti y la cultura popular que surge a finales del siglo XX. Se trata de obras realizadas en el exterior, de carácter público y que dialogan directamente con el espectador,

que se encuentra con ellas de forma inesperada. En muchos casos se tratan temas sociales y podemos encontrar interesantes obras con un fuerte componente crítico.

Se marcan dos tendencias. La primera sería el llamado postgraffiti, que se diferencia de su predecesor tanto en la temática, que ahora va más allá de la generación de tipografías y nombres y muestra motivos reconocibles, como en la técnica, abriéndose a nuevos recursos como el uso de pinceles, plantillas y papeles impresos. El artista más famoso del postgraffiti es Banksy, aunque encontramos un gran número de interesantes propuestas en este sentido, con las de Maya Hayuk, Swoon o el español Escif (Fernández y Lorente Lorente, 2013, p. 59).

La segunda tendencia es la intervención urbana. En ella, el artista analiza el lugar específico en el que se inserta la obra y lo interviene, en ocasiones empleando objetos y volúmenes. En este sentido trabajan autores como SpY, Brad Downey o R1 (Fernández y Lorente Lorente, 2013, p. 60).



© littleny / Shutterstock.com

Figura 10.6. Acceso al MoMA de Nueva York.

Cualquier intervención que planteemos en un espacio abierto puede clasificarse dentro de esta tendencia. Los murales son el recurso más común, pero podemos pensar también en intervenciones efímeras que utilicen como soporte los elementos arquitectónicos del centro educativo. Puertas, paredes, suelos y techos formarán parte de nuestras actividades, haciendo a los alumnos partícipes de la transformación del espacio que habitan.

10.3. Recursos didácticos de museos y centros de arte: los DEAC

Actualmente los museos y centros de arte han asumido la función educativa como uno de los pilares básicos de su trabajo. Son conscientes de que su labor va más allá de la mera exhibición y conservación de las obras y buscan un diálogo continuo con el espectador, en el que este pueda disfrutar de una experiencia cultural amplia que vaya más allá del mero disfrute estético.

En este sentido, los museos han creado departamentos específicos desde los que se plantean las diferentes propuestas didácticas. En España se ha adoptado para este conjunto de profesionales la denominación de DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural), aprobada en el año 1985 en las IV Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos celebradas en Madrid (VVAA., 1985).

Algunas de las actividades más habituales que organizan son las visitas guiadas y los talleres temáticos, que están relacionados con exposiciones temporales o artistas de la colección. Sin embargo, podemos encontrar propuestas más amplias pensadas para la comunidad educativa que tienen como objetivo la implicación de alumnos y docentes, y que nos sirven además para establecer un diálogo productivo con estos profesionales. Las actividades planteadas suelen encontrarse segmentadas en distintos públicos objetivo, de forma que podemos encontrar propuestas para los niveles de Infantil, Primaria, Secundaria, universitarios, alumnos con necesidades educativas especiales y adultos.

Son especialmente interesantes para nuestro propósito las iniciativas de los museos y centros de arte contemporáneo. Aunque todavía encontramos entre el público adulto ciertos prejuicios a la hora de plan-

tearse una visita a estas exposiciones, resulta sorprendente ver cómo los niños y niñas participan de una forma abierta en el análisis de las obras y disfrutan enormemente de las actividades relacionadas.

Existen múltiples muestras del trabajo de estos departamentos y las actividades que plantean. Algunos ejemplos son DEAC del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC), donde organizan cursos, talleres de artista y visitas comentadas, además de participar en plataformas de trabajo online, como el blog Documusac, el portal Rara Web y el proyecto Cultura Ficción (Vicent Galdón, 2009, p. 104).

El DEAC del Museo Würth de La Rioja organiza actividades como visitas-taller para público escolar, visitas comentadas, itinerarios específicos, charlas, cursos y visitas-taller para adultos, así como propuestas para familias.

Una de las iniciativas más interesantes que podemos encontrar en este sentido es el proyecto VACA del Centro de Arte Contemporáneo de Huarte. En él participan alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria, y los maestros que lo desean reciben orientación pedagógica en colaboración con los expertos del museo, donde además se realiza una exposición final de los trabajos realizados. En el proceso colaboran artistas y especialistas de distintas áreas, siempre estableciendo una relación constante con el arte contemporáneo (Manzanos y Manzano, 2016, p. 14).

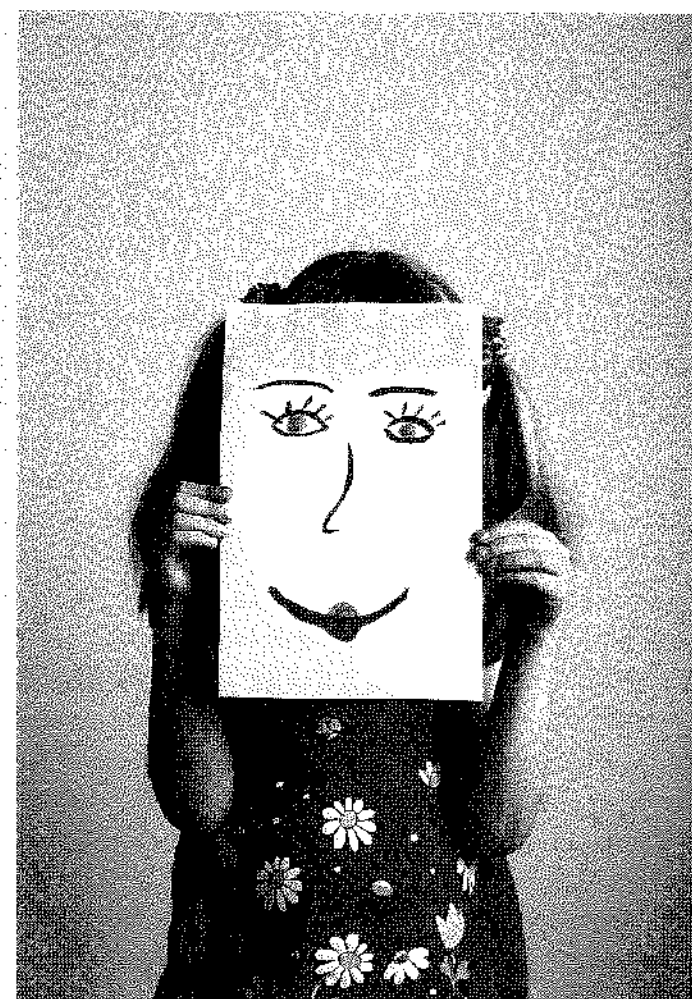
Estos son solo algunos ejemplos de la labor educativa de estas instituciones. Es fundamental que conozcamos estos recursos, analizando en primer lugar aquellos centros que sean geográficamente más cercanos. La posibilidad de realizar una visita siempre es interesante, pero debemos coordinarla con el museo y conocer qué actividades organizan y cuáles podemos aprovechar. Una visita a su página web y el contacto telefónico son el primer paso de este proceso.

En caso de que no tengamos la posibilidad de desplazarnos con el grupo, en algunas ocasiones son los expertos del museo los que se pueden trasladar a los colegios, algo que debemos tener en cuenta. También en cada vez más instituciones encontramos recursos para profesores disponibles a través de su página web, así como unidades didácticas o propuestas de análisis, y podemos acceder a las iniciativas de cualquier museo por muy alejado que se encuentre.

No debemos olvidar que, a través de Internet, tenemos a nuestra disposición una gran cantidad de recursos de los más prestigiosos museos de todo el mundo. Teniendo siempre en cuenta el idioma, podemos adaptar multitud de propuestas al aula. Centros tan importantes como el MoMA⁴ de Nueva York o Tate⁵ en Londres cuentan en sus páginas con numerosos recursos educativos. Entre ellos destacan los cursos online para profesores, en los que los departamentos didácticos explican sus metodologías y muestran ejemplos prácticos de cómo las aplican.

QUINTA PARTE

EL DIBUJO INFANTIL



4 Véase www.moma.org.

5 Véase www.tate.org.uk.

Capítulo 11. El dibujo infantil: evolución y desarrollo del lenguaje gráfico en Educación Infantil

Alberto Torres Pérez

Introducción

Los dibujos de un niño son mucho más que trazos sobre el papel; son la expresión de su desarrollo y su forma de entender el mundo. El dibujo nos da una visión bastante amplia no solamente de sus sentimientos o emociones, sino también de su desarrollo social, sus capacidades intelectuales, su desarrollo físico, sus destrezas...

Dibujar para un niño es mucho más que una actividad lúdica, es una forma de encontrar nuevas relaciones con el entorno y de elaborar conceptos que expresará en su actividad plástica. Según adquiera mayor control sobre sus trazos, ampliará las posibilidades expresivas de sus medios para dar una nueva forma a sus significados. El dibujo entonces va más allá de la intención de copiar la forma de las cosas. Siempre es una reelaboración, una representación de la realidad que no tiene por qué guardar una semejanza formal con lo que simboliza.

Dentro del campo plástico, el adulto busca siempre un resultado, lo que le lleva por lo general a ser muy crítico con los aspectos técnicos del arte. Esto nos puede hacer caer en el error de pensar que la poca definición formal de los dibujos de los niños es consecuencia de su falta de maduración motriz o cognitiva, pero el hecho de que sus dibujos no se asemejen a la realidad representada a ojos de un adulto no

quiere decir siempre que no tengan la habilidad de hacerlo. El dibujo para un niño es una experiencia de descubrimiento en la que disfruta de la amplia experiencia que le ofrece. No le importa el resultado, que poco tiene que ver con la representación fiel de las formas. Cuando nos muestra su dibujo lo que realmente importa es la experiencia que ha vivido mientras lo hace, no el resultado en sí.

La falta de conocimiento por parte de los adultos del significado que la actividad plástica tiene para los niños en Infantil hace que se focalice hacia la búsqueda de un «trabajo bien hecho». Esto tiene su efecto directo en las aulas. En muchos casos se orienta hacia el perfeccionamiento técnico, el desarrollo motriz o el correcto manejo de los materiales. Estas concepciones dan lugar a actividades que no tienen en cuenta que el alumno, sencillamente, no entiende todavía su actividad plástica de esta forma, por lo que le forzamos a desarrollar algo que no tiene nada que ver con su manera de entender la actividad, que para él carece de sentido. Como comentan Lowenfeld y Brittain (2008): «Para los profesores, interesarse por las actitudes manipuladoras, el desarrollo del símbolo o el dominio de materiales artísticos diversos significa concentrarse en los resultados didácticos más que en el proceso. Para los niños el arte es una forma de entender y no algo que haya que aprender» (p. 69).

Durante estos primeros años de edad los niños cambiarán constantemente su forma de relacionarse con el entorno. Esto tendrá un efecto directo en su forma de dibujar, como un reflejo de su desarrollo madurativo. Sus dibujos pasarán entonces de una forma predecible por varias etapas definidas. La transición entre estas diferentes etapas es un continuo que está determinado por la organización de su capacidad intelectual y por su manera cambiante de relacionarse con el ambiente. También hemos de tener en cuenta que no todos los niños evolucionan de la misma forma. Aprenderán a andar con algunos meses de diferencia unos de otros y también las diferentes transiciones entre una y otra etapa en sus dibujos variarán considerablemente de un niño a otro.

Este desarrollo evolutivo del dibujo es especialmente interesante para nuestro trabajo como educadores, ya que nos da una referencia clara de su desarrollo madurativo y nos permitirá conocerlos mucho mejor, comprenderlos. Por ejemplo, observando dibujos de niños de

cuatro años veremos que usan el color de una manera que puede parecer aleatoria a los ojos del adulto. Esto es así porque el color para ellos tiene todavía un valor solamente emocional.

La riqueza de los dibujos infantiles y su clara evolución como reflejo del desarrollo han dado lugar a numerosos estudios de investigación desde diferentes perspectivas que generan distintos enfoques sobre el análisis de dibujos de niños. Muchos de estos enfoques parten del campo de la psicología: el psicológico proyectivo, el psicopatológico, el semiótico o el enfoque de la madurez intelectual. De entre ellos, uno de los más conocidos es el enfoque psicológico proyectivo que busca reconocer aspectos emocionales del niño mediante test, por ejemplo el del dibujo de la familia.

Otros se centran en los aspectos formales. El enfoque evolutivo relaciona estos aspectos formales con el valor expresivo, el enfoque psicomotriz se centrará en el análisis de la maduración motriz, o el enfoque estructural que busca describir el desarrollo gráfico del niño.

Este segundo grupo de enfoques es el que tiene mayor importancia para la educación. Más allá de buscar aspectos psicológicos o emocionales de estudio, el dibujo es una forma de comprender el modo en que los alumnos se expresan y por tanto una fuente muy amplia desde la que estudiar su desarrollo madurativo, gráfico y motriz.

De entre ellos, el que más impacto ha tenido en la educación es el enfoque evolutivo, representado por Henri Luquet y Viktor Lowenfeld. Este último publicó el libro *El desarrollo de la capacidad creadora* (Lowenfeld, 1947), donde describe ampliamente las diferentes fases del desarrollo evolutivo del dibujo de los niños, desde el año y medio hasta los dieciséis años de edad. Este libro ha sido la base de numerosos estudios posteriores que han trabajado sobre las distintas etapas evolutivas del dibujo de los niños.

Desde la perspectiva del enfoque estructural, Rhoda Kellogg analizó más de un millón de dibujos de niños para crear una base de datos detallada, donde se puede observar, como en un mapa, la evolución de los dibujos, la variación en sus grafismos, el uso del espacio o el color.

El dibujo para un niño es una experiencia de descubrimiento, no la búsqueda de un resultado. A lo largo de estos primeros años de edad sus dibujos pasarán por diferentes etapas muy definidas. Vamos a aden-

trarnos en el análisis de estas diferentes etapas de su desarrollo evolutivo para comprender cuándo, por qué y cómo dibujan.

11.1. El origen del dibujo: etapa del garabateo

Comprende aproximadamente desde el año y medio hasta los cuatro años de edad. Es el tiempo en el que el niño comienza a andar, correr y a mejorar cada vez más su coordinación visomotora. Tiene un pensamiento cenestésico, basado en las sensaciones que la relación con su entorno produce en su cuerpo.

El primer contacto que tiene con un instrumento de dibujo es solamente exploratorio, lo ve como un objeto más al que no asigna ninguna función. De una forma espontánea descubrirá que sus movimientos pueden dejar un rastro sobre el papel. La actividad plástica es por lo tanto una continuación de su pensamiento cenestésico. Disfruta con su movimiento como una forma de relacionarse con el entorno, que ahora además deja un rastro de color sobre una superficie. Durante esta etapa, su actividad gráfica evolucionará hasta la representación.

Estos primeros grafismos son fundamentales dentro del proceso comunicativo del niño, ya que es el origen de la creación de su comunicación plástica. Además, suponen el primer paso hacia el desarrollo de la comunicación escrita.

Vamos a adentrarnos dentro de esta evolución para descubrir cómo el niño pasa de hacer líneas sin sentido y con poco control sobre el papel (garabateo descontrolado), a controlar mejor su movimiento y dibujar sus primeras figuras geométricas (garabateo controlado) hasta el origen de la actividad representativa, de la comunicación de sus ideas (el ideograma).

11.2. Garabateo descontrolado

Comprende desde el año y medio hasta los dos años y medio de edad. El utensilio de dibujo deja de ser un objeto y, de forma autónoma, le da una nueva función: lo usa para dejar sus primeras marcas sobre el

papel. A partir de aquí la fascinación y el disfrute que le provoca ver lo que el movimiento de su brazo está imprimiendo, le motiva a seguir jugando, a seguir descubriendo nuevas formas. El resultado de su actividad siempre será una sorpresa gratificante en la que podrá contemplar el efecto de su juego: su movimiento impreso. Se siente protagonista.

Este hallazgo le fascinará y querrá seguir disfrutando. El placer y la seguridad que le ofrece este descubrimiento es un nuevo campo de investigación donde el movimiento de su propio cuerpo deja un rastro de color en su entorno.

No lo hace con ninguna intención representativa, en ocasiones ni siquiera mira al papel mientras dibuja. El resultado de estos primeros dibujos es evidentemente de aspecto aleatorio, azaroso a los ojos de un adulto, pero la realidad es una constante de investigación de las posibilidades de sus movimientos, que además supondrá la base de su posterior expresión plástica y escrita.

El espacio es solamente el lugar donde trazarán sus movimientos, no existe una idea de organización espacial ni entiende los límites del papel como los límites del dibujo. Esta es la razón por la que suelen salirse del papel y también una de las principales características que nos servirán para reconocer que los dibujos pertenecen a esta etapa.

La función de la superficie es simplemente el lugar donde poder pintar, por lo que tampoco valoran el papel como único formato, sino todo aquello sobre lo que pueda dejar un rastro. Esta es la causa de que en ocasiones usen las paredes, sus manos o los sofás como área de dibujo. A esta edad el arco motor del brazo de un niño es aproximadamente de cuarenta centímetros y una hoja de papel A4 tiene algo menos de treinta centímetros de longitud, siendo muy normal que los dibujos a esta edad salgan del papel.

El niño está descubriendo las formas que configurarán su desarrollo gráfico posterior, las pequeñas partes que sumará dentro de estructuras más complejas con las que construirá su expresión gráfica y escrita.

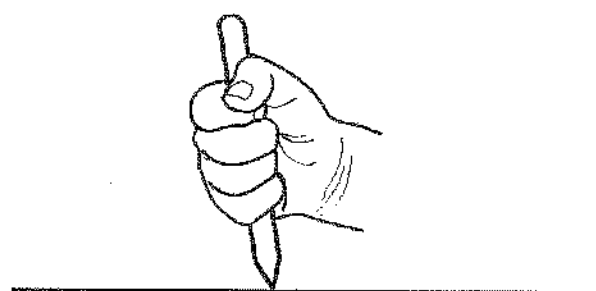
Diferentes autores han hecho clasificaciones con el fin de categorizar estos primeros grafismos. Lowenfeld (Lowenfeld y Brittain, 2008) los clasifica en desorganizados, longitudinales, circulares o con nombre. Gardner, centrándose en el proceso, amplía esta clasificación e introduce puntos, líneas y formas asociadas a la escritura. Rhoda Kellogg

(1979) se centra en su evolución desde simples marcas hasta diseños más complejos. Hace una clasificación pormenorizada de cada grafismo, describiendo hasta 20 tipos distintos de trazos. Lurçat (Lurçat y Koustin, 1968) y Goodnov (Goodnov y Miralles, 1983), desde un enfoque psicomotriz, se centran en los procesos de la maduración motriz del brazo como punto de partida de la descripción de estos grafismos.

Nos basaremos en Aureliano Sáinz, un autor reciente que a partir de los estudios de Lurçat, Lowenfeld y Rhoda Kellogg, ha llevado a cabo una clasificación resumida de los distintos tipos de trazos en esta etapa. (Sáinz, 2011).

Para comprender mejor los diferentes tipos de líneas que el niño desarrolla en esta etapa, nos basaremos en la naturaleza de sus movimientos y en su forma de coger el lápiz. Al principio lo coge con el puño cerrado y en ocasiones apretando mucho los dedos. Al no haber introducido todavía la pinza de los dedos índice y pulgar, el movimiento solo queda definido mediante el hombro, el codo y la muñeca, lo que da lugar a trazados siempre amplios e irregulares. Todavía no es capaz de mantener una presión constante durante mucho tiempo, por lo que la característica fundamental de esta etapa es que los trazados tienen una definición variable.

Vamos a ver cómo los primeros movimientos, muy simples, de flexión y extensión del codo, se irán completando con el desplazamiento del hombro y posteriormente de la muñeca, para dar lugar a estos diferentes tipos de grafismos.



1,5 a 2,5 años

Figura 11.1. Forma de coger el instrumento de dibujo.

11.2.1. Los barridos

- Movimiento: flexión y extensión del codo, manteniendo el hombro fijo.
- Forma: una línea en zigzag simétrica.

Suelen tener una ligera inclinación que está determinada por el ángulo natural que el antebrazo tiene con respecto al cuerpo; será hacia la derecha en los niños diestros y hacia la izquierda en los zurdos. Los límites externos de este trazado están determinados por los puntos de rebotadura, donde la línea cambia de sentido.

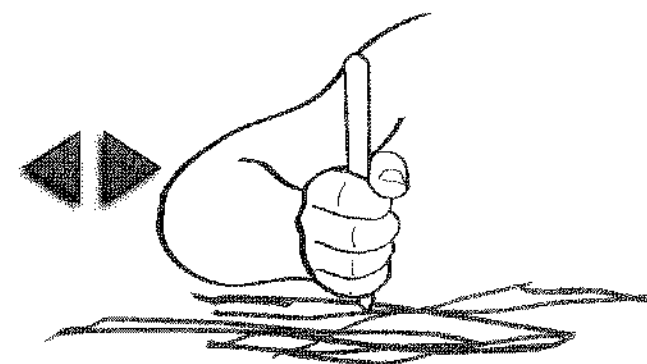


Figura 11.2. Movimiento del brazo en el dibujo de un barrido.



Figura 11.3. Ejemplo de barrido.

11.2.2. Curvas o trazos circulares

- Movimiento: se suma a la flexión y extensión del codo la rotación del brazo sobre el hombro.
- Forma: círculos o líneas curvas.

Son especialmente interesantes para el desarrollo posterior de la escritura, ya que el sentido que den a estas curvas definirá su forma de escribir letras como la g, a, o, etc.

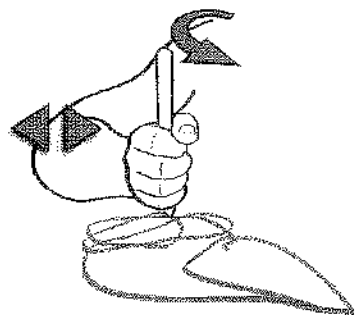


Figura 11.4. Esquema de movimiento en el dibujo de trazos circulares.



Figura 11.5. Ejemplo de trazos circulares.

11.2.3. El bucle

- Movimiento: extensión y flexión del codo, la rotación del brazo sobre el hombro y se añade la flexión y extensión de la muñeca.
- Forma: líneas continuas, curvas, con sentido ascendente o descendente.

El niño lo usará posteriormente en sus dibujos, y lo encontraremos como base para representar el humo de las chimeneas, el pelo en la figura humana o las manos.

Cuando el niño ejecuta más rápidamente el movimiento longitudinal del brazo hacia arriba o abajo, no llegará a definir las curvas del bucle, dando lugar a una variante de este tipo de trazado: la línea en zigzag.

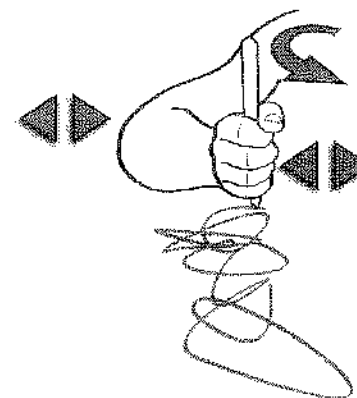


Figura 11.6. Esquema de movimiento en el dibujo de un bucle.



Figura 11.7. Ejemplo de bucle.

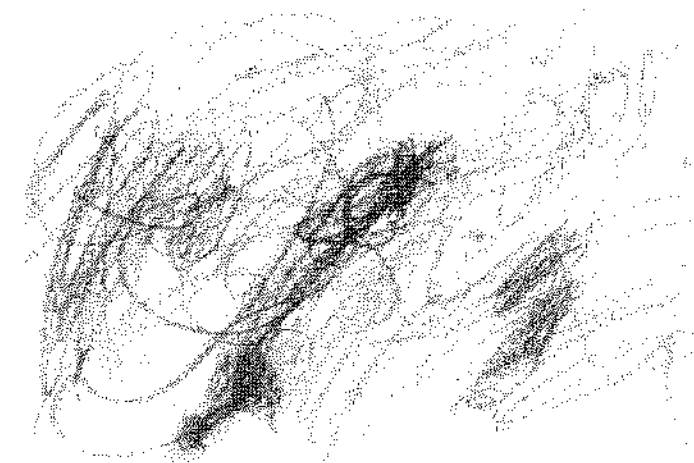


Figura 11.8. Javier. Dos años. Colección particular.

Este es un dibujo característico de la etapa del garabateo descontrolado. El aspecto en general es de líneas sin control que responden al azar, con las que el niño ha disfrutado viendo que sus movimientos dejan un rastro sobre el papel.

La amplitud del movimiento no se frena en los límites del formato, las líneas salen del papel en la zona central izquierda y derecha.

Ha usado colores de tono oscuro principalmente, lo cual no tiene ningún valor, pues responde solo a la regla de contrastar con la superficie blanca del papel para dejar un rastro contrastado.

Podemos ver barridos en la zona central e inferior que varían en intensidad y amplitud. Sobre ellos se distinguen trazados circulares de distinto tamaño que se extienden por la zona izquierda y superior del formato. A la derecha, en color marrón y sentido vertical, ha representado un bucle, sumando el movimiento lineal del brazo.

En la parte superior, en rojo, podemos distinguir un bucle con las ondas muy cerradas y otro en el que no se han descrito las curvas, en forma de zigzag en la zona inferior.

11.3. Garabateo controlado

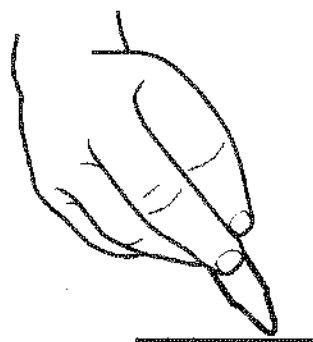


Figura 11.9. Forma de coger el lápiz de dos a tres años.

Hacia los dos años y medio aproximadamente hay un paso muy importante con respecto a la etapa anterior. Desde aquella actividad motriz basada en el simple disfrute de movimientos amplios del brazo, donde a veces no miraba a la superficie, ahora surge el nivel perceptivo, una nueva forma de comprender la actividad gráfica, donde el niño empieza a mirar muy atento a su obra manteniendo una concentración constante. El dibujo es una actividad de superación y de descubrimiento. Su objetivo es controlar cada vez más sus movimientos para ir creando trazos más perfectos. Cada línea será un nuevo logro con el que gracias al control de su motricidad habrá conseguido representar formas

cada vez más complejas, cada vez mejor, hasta dominarlas. Aprovechará cualquier oportunidad para seguir investigando estas nuevas formas insólitas, que siguen sin tener ninguna referencia formal con los objetos de su entorno.

Empieza a coger el lápiz de una forma similar a los adultos, oponiendo el pulgar a los otros dedos mediante una pinza. A la edad de tres años ya habrá perfeccionado esta nueva forma de cogerlo, lo que le dará mucho mayor control sobre su trabajo.

Ahora es capaz de frenar sus movimientos gracias al mayor dominio de su muñeca y de precisarlos gracias a la pinza de sus dedos, que le permite ejecutar movimientos mucho más finos. Estas nuevas posibilidades se irán perfeccionando poco a poco y darán lugar a nuevos grafismos. Puede controlar la presión que ejerce, generando trazos mucho más largos y homogéneos, incluso puede levantar el lápiz para crear puntos o rallas.

No busca representar nada. El formato es un campo de búsqueda y descubrimiento que hacen del dibujo una experiencia que le llevará a descubrir nuevas formas que perfeccionará y que repetirá para poder memorizarlas.

Siguiendo a Aurelio Sáinz (2011), los grafismos propios de esta etapa pueden clasificarse en trazados continuos, estructuras y configuraciones.

Volveremos a diferenciar los distintos tipos de trazados basándonos en el movimiento que el niño hace para imprimirlos.

11.3.1. Trazados continuos

Para ejecutarlos el niño se esfuerza por mantener un movimiento constante, dando lugar a trazados largos y regulares. Podemos resumirlos en cicloides, ep cicloides y espirales.

11.3.1.1. Cicloide

- Movimiento: circular de la muñeca y movimiento lineal del brazo generalmente en sentido vertical.

- Forma: línea curva con ondas cerradas en el mismo sentido.

Aparece a los dos años y medio y es uno de los grafismos más comunes en esta etapa. El sentido de rotación derecho o izquierdo estará definido por el sentido de giro de la muñeca, mientras que la dirección de la curva, hacia arriba o hacia abajo, se determina por la dirección del movimiento del brazo.

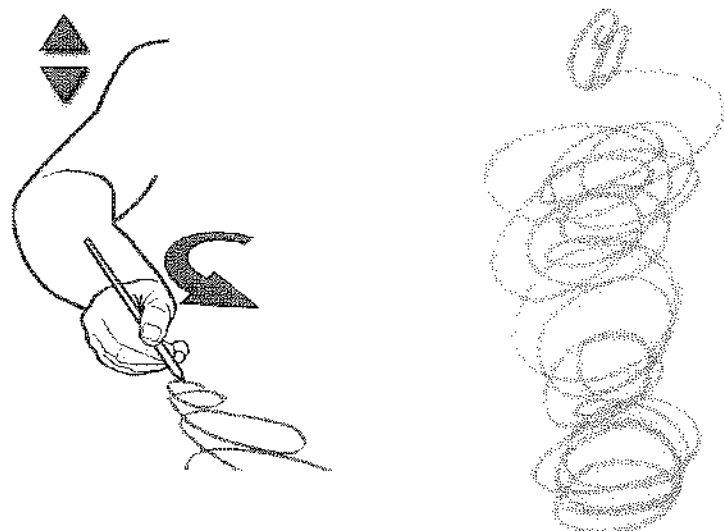


Figura 11.10. Esquema de movimiento en el dibujo de un cicloide. Figura 11.11. Ejemplo de cicloide.

11.3.1.2. Epicicloide

- Movimiento: circular de la muñeca y movimiento circular del hombro.
- Forma: cicloide que se cierra sobre sí mismo en círculo.

Aparece sobre los tres años, es una evolución del cicloide que se cierra sobre un mismo centro. Este trazado es el que el niño utilizará para representar posteriormente, por ejemplo, las flores, las nubes, o el pelo.

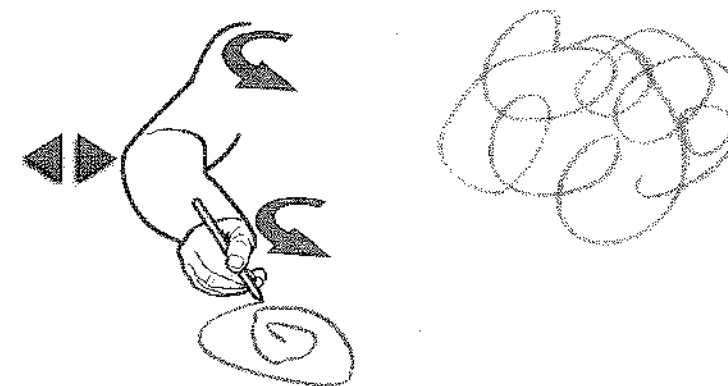


Figura 11.12. Esquema de movimiento en el dibujo de un epicicloide. Figura 11.13. Ejemplo de epicicloide.

11.3.1.3. Espiral

- Movimiento: circular de la muñeca, flexión y extensión del brazo y circular del hombro.
- Forma: espiral.

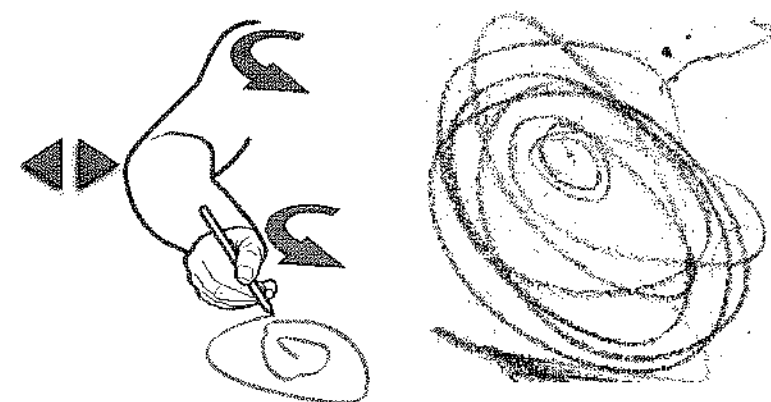


Figura 11.14. Esquema de movimiento en el dibujo de una espiral. Figura 11.15. Ejemplo de espiral.

Es una curva que requiere mucha concentración, ya que la continuidad del trazo exige movimientos cada vez más finos para llegar a definir los círculos pequeños del centro. El sentido del giro puede variar aleatoriamente construyéndola desde dentro hacia fuera o desde afuera hacia adentro. Servirá en etapas posteriores para dibujar, por ejemplo, el caracol.

11.3.2. Estructuras

De forma espontánea, mientras dibuja, surgen nuevas formas que tienen una ordenación interna y que el niño puede memorizar. Son los triángulos, círculos, cuadrados y cruces. Implican un control cada vez mayor de la motricidad para poder conseguir mantener su estructura.

Los memorizará y los repetirá constantemente creando patrones que son un ensayo de perfeccionamiento de su forma hasta ser capaz de representarlos fácilmente. Después los combinará dentro de estructuras más complejas. Esta forma de construir el dibujo sumando elementos será la base de su representación en las siguientes etapas. De esta manera, por ejemplo, un cuadrado al que se suma un triángulo en la parte superior es la fachada de una casa, o un círculo con dos líneas puede ser una persona. Rhoda Kellogg (1979) lleva a cabo un estudio muy amplio de este tipo de grafismos agrupándolos en diagramas, combinaciones y agregados.

11.3.3. Diagramas

El niño descubre que puede dibujar estas formas geométricas básicas que repetirá deliberadamente delincándolas y definiéndolas cada vez mejor: el cuadrado, rectángulo, círculo, óvalo, triángulo, cruz griega y aspa. Además describirá formas irregulares cerradas, que sumará para crear nuevas formas.

Este modo de construir nuevas figuras por adición dará lugar a las combinaciones o unión de dos diagramas, también al representar dos diagramas muy cerca. Si la unión es de tres o más diagramas, se llamará agregado.

Algunas construcciones serán más comunes, como la inscripción de un aspa o una cruz en un cuadrado o patrones de repetición de triángulos, cuadrados y círculos.



Figura 11.16. Ejemplos de diagramas.

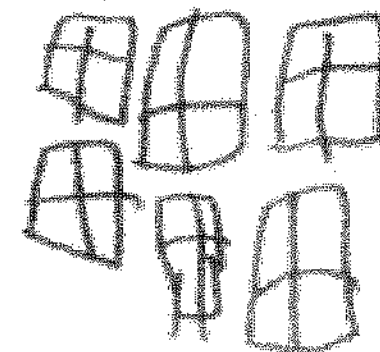


Figura 11.17. Ejemplo de combinación de cruz y cuadrado. Colección particular.

Los agregados, desde un punto de vista evolutivo, tienen mucha importancia. En primer lugar porque son la manifestación de un orden visual primario, son formas organizadas que mantienen un equilibrio. Además, el hecho de sumar formas controladas de una manera planificada evidenciará una nueva forma de pensamiento y una estructuración espacial que serán la base para construir sus primeras representaciones.

De esta manera, como hemos comentado anteriormente, en los ejemplos de los dibujos, podemos ver cómo los agregados responden a ensayos de perfeccionamiento de las figuras (figs. 11.16 y 11.17), mientras que en el siguiente (fig. 11.18) se pone al servicio de una representación, sumando los rectángulos y triángulos de una manera estructurada y planificada para comunicar un esquema de edificio.

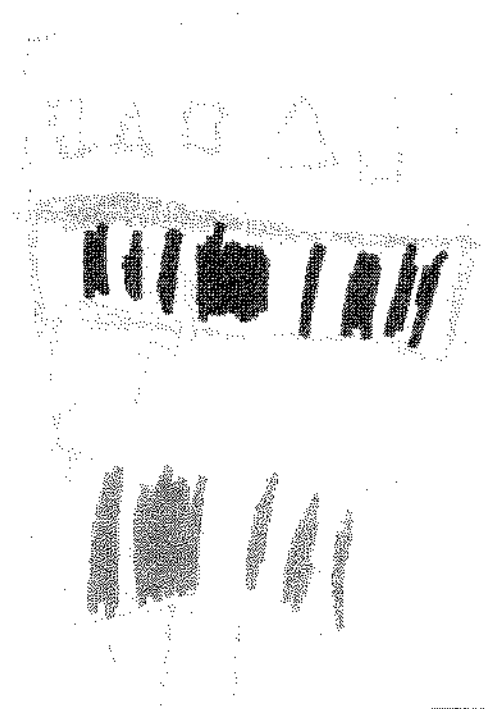


Figura 11.18. Ejemplo de uso de agregados en la representación. Andrés, 4 años. Colección particular.

11.3.4. Configuraciones

La constante investigación de relaciones espaciales entre los diagramas se estabiliza en las configuraciones, donde el sentido de esquema generativo le permitirá crear composiciones regulares. En ellas, la repetición de un mismo gráfico como el cuadrado, el círculo o la línea se organizará de una manera más amplia. Serán módulos de un dibujo más complejo. Los ejemplos más comunes son los mandalas, soles y radiales.

11.3.4.1. Mandalas

Son el resultado de repetir la inscripción de un diagrama dentro de otro, por lo general cuadrados o círculos, dando lugar a una composición concéntrica.

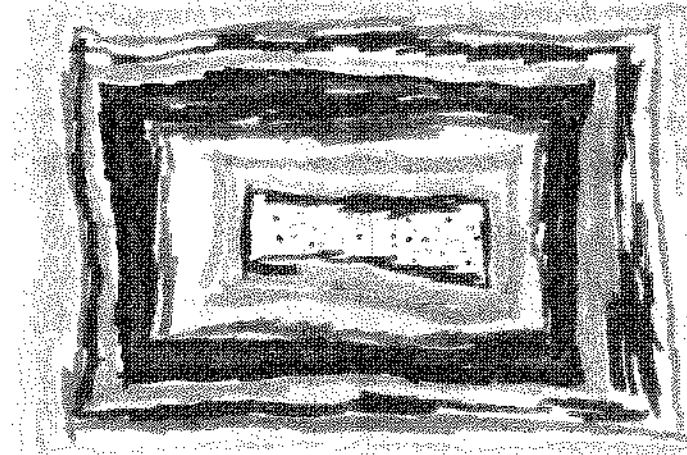


Figura 11.19. Mandala. Javier, tres años y dos meses. Colección particular.

11.3.4.2. Soles

Resultan de añadir a una circunferencia líneas excéntricas dando como resultado una figura parecida a un sol. A pesar de lo que puede sugerir, esta composición no es una copia de la representación del sol de un adulto, sino un proceso natural de evolución del análisis de la estructura de los trazos que el niño descubre en sus ensayos constantes. La usará como base para representar por ejemplo el sol, las flores, las manos o el pelo en sus primeros dibujos de la figura humana.

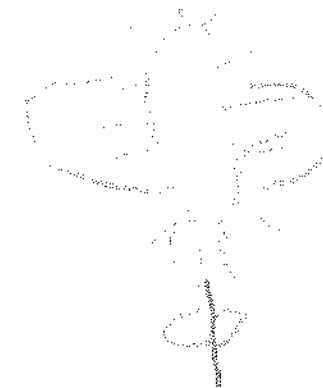


Figura 11.20. Flor. Alicia. Tres años y cinco meses. Colección particular.

11.3.4.3. Radiales

Los construye a partir de varias formas convergentes a un mismo centro. Es una configuración que puede ocupar todo el espacio representado. La generación de esta estructura servirá al niño posteriormente en la representación de las estrellas, los brazos y piernas de las primeras figuras humanas o el pelo.

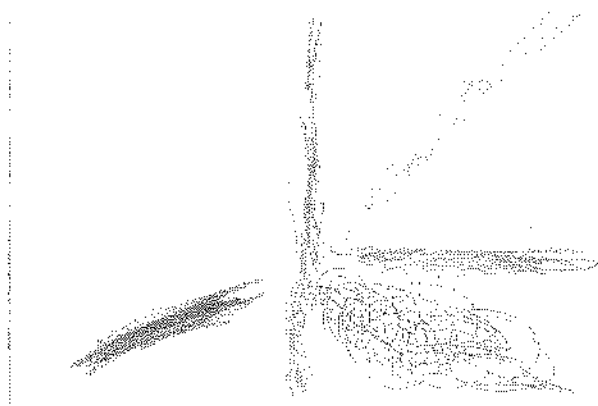


Figura 11.21. Radial, Javier. Tres años y tres meses. Colección particular.

11.3.5. Ideogramas

Desde los tres años y medio de edad hasta los cuatro, hay un salto cualitativo importantísimo en el desarrollo plástico. Ahora relacionan sus dibujos con elementos de su entorno y les ponen nombre. Surge la intención representativa, conformada por la imaginación del niño, y por lo tanto la base para la invención (Eisner, 2004). Es el origen de la actividad plástica entendida como forma de comunicación.

Hay un cambio radical en la forma de pensar el dibujo, desde un pensamiento concstésico, basado en el movimiento, a un pensamiento visual, basado en la representación. Los dibujos son ahora sus propias ideas sobre personas u objetos de su entorno. Como comentan Lowenfeld y Brittain (2008), «el espacio comprendido por las líneas empieza a tener un significado, lo que ha sido espacio vacío puede entenderse ahora como sustancia simbolizadora» (p. 221).

En ocasiones el niño habla mientras dibuja. Es una comunicación consigo mismo, no intenta explicar el dibujo a una segunda persona. Narra lo que está haciendo, guiándose a sí mismo en el desarrollo de su obra o describiendo el significado de sus formas.



Figura 11.22. Ideograma de flor, Miguel Ángel. Tres años y cinco meses. Colección particular.

Al haber descubierto la representación, surge también la función comunicativa y expresiva de sus composiciones. Por eso es la época en la que el niño enseña sus dibujos constantemente queriendo comunicarnos el significado de sus nuevas creaciones. El resultado plástico de los dibujos sigue siendo igual al de los garabatos controlados y no se asemeja en absoluto a lo que se pretende representar. Cuando el niño muestra su dibujo, lo que dice que es no es reconocible, no guarda ninguna relación formal a ojos de un adulto. A pesar de esto, desde la perspectiva del niño esas líneas ya dicen algo, representan, tienen significado.

No debe confundirse esta actividad con la abstracción. No nos están mostrando dibujos abstractos. La abstracción requiere de un desarrollo cognitivo que permita formas de pensamiento para un proceso representativo complejo. En cambio, más acordes con la realidad, debemos entender lo que los niños nos muestran: son dibujos con un nombre, representados mediante trazos controlados, que todavía no se reconoce lo que representan.

La actitud del adulto en este momento hacia la actividad plástica del niño debe ser la motivación, respetando la interpretación que el autor

da a cada uno de sus dibujos, sin presionarle para que represente un tema a priori ni tampoco, una vez terminado el dibujo, intentar encontrar relaciones formales entre sus trazos y la realidad: la figuración, la representación de las cosas tal y como son, todavía no existe.

11.3.6. El espacio

A lo largo de toda esta etapa el espacio no es un elemento significativo ni importante. No cumple ninguna función asociada a la representación. Para el niño, es solamente el lugar donde sus movimientos van dejando rastros pintados.

Dentro de este concepto, la evolución en el uso del espacio está determinada por su manera de comprender la actividad plástica. Así, el espacio del papel pasa de ser una mera superficie más sobre la que dejar rastros (garabateo descontrolado), a un límite que determina el área de dibujo (garabateo controlado e ideograma).

11.3.7. El color

Como hemos visto a lo largo de este apartado, la generación de estos primeros trazos corresponde, casi en su totalidad, a una actividad motora. Desde este disfrute basado en la actividad cenestésica, pasará a un control visual de las líneas y finalmente a la representación. El color siempre tiene un papel secundario. Su uso durante toda esta etapa es solamente funcional. Lo que el niño quiere es dejar un rastro reconocible sobre el papel y por eso, utilizará colores que contrasten con el fondo blanco de la superficie.

11.3.8. Actitud del adulto

Lo más recomendable es que pongamos a disposición del niño colores que contrasten con el papel, ya que como acabamos de mencionar los prefiere para poder distinguir mejor las marcas que deja sobre papel. Si

ponemos a su disposición colores claros, comprobaremos que los niños los rechazarán.

No solamente el formato es un laboratorio donde el niño experimenta sus formas sino que también experimentará e investigará las posibilidades de los materiales con los que trabaja, buscando sus límites. Es mucho más interesante utilizar medios que faciliten al niño este trabajo: técnicas secas como lápices de colores, ceras o rotuladores, pintura de dedos o también la témpera siempre y cuando no sea muy diluida.

Debemos mantener una actitud de motivación y descubrimiento libre. Nuestros comentarios sobre sus resultados tendrán muchísima importancia emocional en los niños. Por esa razón, basándonos en todo lo que hemos visto durante este apartado, es mucho mejor ser coherentes con el desarrollo evolutivo del niño y hablar con él en sus términos sobre el dibujo. Será preferible motivarlo hablándole positivamente sobre el control del trazo, o hacerle comentarios como que ha conseguido no salirse del papel, que hablarle en términos de «bonito o feo», que todavía no tienen ningún significado para el niño. Lowenfeld y Brittain (2008) comentan: «Resulta evidente que carece de sentido alguno corregir los dibujos o imponer exigencias concretas que los niños no pueden entender y se contribuye, en cambio, a fijar un patrón de dependencia del adulto en demanda de dirección y apoyo» (p. 54).

Es muy importante comprender que el desarrollo evolutivo del niño es natural y que debemos respetarlo. De esta forma no será capaz de hacer copias de figuras geométricas ni de dibujar diagonales hasta la edad de cinco años. Por eso debemos dejarlo dibujar y disfrutar de su actividad, de su búsqueda y de su investigación, de su proceso, sin orientar su actividad a un resultado que no puede ejecutar.

La etapa del garabateo comprende solamente dos años y medio. Es muy normal que encontremos dibujos que no se correspondan directamente con la edad del autor. Por ejemplo, un niño de tres años y medio puede seguir ensayando cicloides que conviven con ideogramas en sus composiciones. Esto no tiene por qué definir un retraso madurativo. De la misma manera que los niños empiezan a hablar unos meses antes o después también empezarán a cambiar la percepción de su actividad plástica antes o después.

Es posible que encontremos algunas semejanzas con elementos de la realidad en sus composiciones. En este caso, es un error incidir sobre el niño para que continúe su trabajo dentro de la idea del elemento que acabamos de observar, motivándole a seguir trabajando para conseguir una mayor semejanza formal con lo que «parece» que puede ser su trazo. Es importante recordar que el niño no tiene ningún interés en dibujar las cosas como son en la realidad y sería para él completamente contradictorio.

Durante la etapa del ideograma tampoco debemos buscar formas reconocibles en sus dibujos y dar nuestra opinión diciéndole, por ejemplo, que «parece papá, es una flor...». Nuestra actitud debe ser la de preguntar al niño qué ha representado, respetando siempre su autoría.

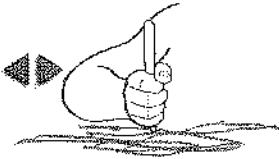

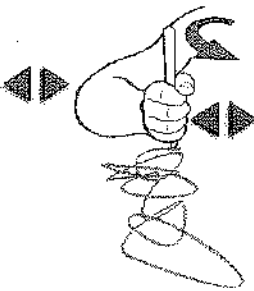

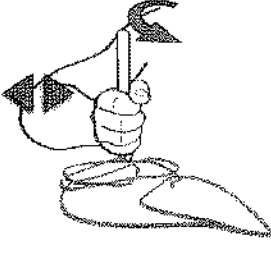

De la misma manera es importante no sugerir, ni mucho menos imponer al niño lo que tiene que representar, porque lo que está haciendo ahora mismo es disfrutar de una experiencia de constante descubrimiento que no se orienta hacia ningún resultado. Nuestra actitud debe ser la de crear un ambiente de motivación y de confianza.

Tabla 11. Evolución de la etapa del garabateo.

ETAPA	GARABATEO DESCONTROLADO	GARABATEO CONTROLADO
EDAD	1,5 a 2,5 años.	2,5 a 3,5 años.
PENSAMIENTO	Cenestésico, disfruta porque sus trazos dejan un rastro sobre el papel.	Visual. Elabora las formas.
ESPACIO	No atiende al espacio del formato. Se sale del papel mientras dibuja.	El límite del formato es el límite del dibujo. No sale del papel mientras dibuja.
COLOR	Uso azaroso, su función es hacer contrastar las líneas sobre la superficie.	
TRAZOS	Azarosos, amplios, de presión variable.	Más largos, menos amplios y de presión constante.

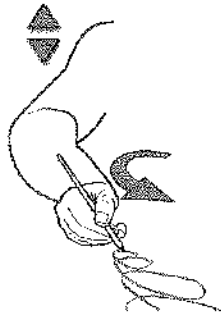


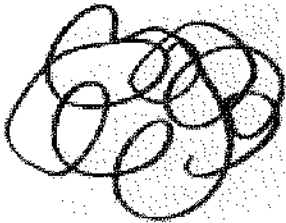
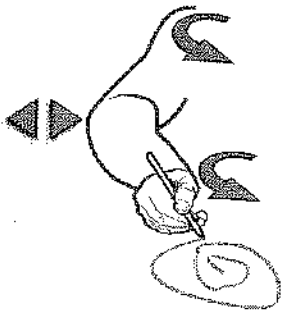

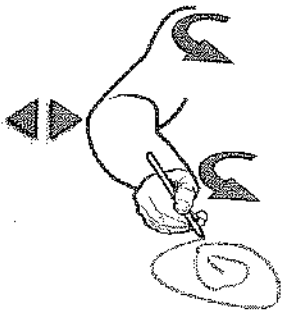

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Tipos de trazos de la etapa del garabateo descontrolado.

GARABATEO DESCONTROLADO			
TIPOS DE TRAZADOS			
	MOVIMIENTO	FORMA	
BARRIDOS			
GARABATEO DESCONTROLADO			
			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Tipos de trazos en el garabateo controlado.

GARABATEO CONTROLADO E IDEOGRAMA		
TRAZADOS CONTINUOS		
	MOVIMIENTO	FORMA
BARRIDOS BUCLÉS TRAZOS CIRCULARES		<ul style="list-style-type: none"> • Similares a la etapa anterior, pero con mucho más control. Más cerrados y limpios. 
CICLOIDE		
EPICICLOIDE		
ESPIRAL		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Estructuras. Garabateo controlado.







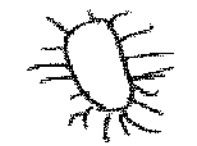
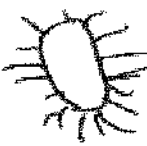
ESTRUCTURAS		
	DEFINICIÓN	FORMA
DIAGRAMAS	Formas geométricas básicas	
	Líneas irregulares cerradas	
COMBINACIONES	Suma de dos diagramas	
AGREGADOS	Suma de más de dos diagramas	
MANDALAS		
RADIALES		
CONFIGURACIONES		
SOLES		

Tabla 15. Características de la etapa del Ideograma.

ETAPA	IDEOGRAMA
EDAD	3.5 hasta 4 años.
PENSAMIENTO	Visual, su dibujo representa algo, es un símbolo.
ESPACIO	(Como en el garabateo controlado) El límite del papel es el límite del dibujo. No sale de los límites del formato.
COLOR	(Como en el garabateo controlado) Uso azaroso, su función es contrastar las formas sobre la superficie.
TRAZADOS	Muy controlados.
FORMA	No es reconocible. El dibujo no se asemeja a la realidad representada.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 12. El comienzo de la figuración: etapa pre-esquemática

Alberto Torres Pérez

Introducción

Comprende desde los cuatro hasta los siete años de edad. Hay un cambio fundamental en la forma que el niño tiene de entender su actividad plástica con respecto a la etapa anterior del garabateo. Ahora comunica a través de sus dibujos. Aquellas primeras marcas sobre el soporte que respondían a su movimiento han pasado a ser una forma de representación y por lo tanto una forma de expresión. Dejan de ser trazos sin significado para adquirir ahora el valor de verdaderos signos visuales.

Su actitud también cambia. Tiene una voluntad representativa, una intencionalidad que lo llevará a ir perfeccionando cada vez más sus formas al servicio de la expresión. Esto lo mantendrá muy concentrado en su trabajo durante bastante tiempo. Aprovechará cualquier oportunidad para dibujar. Son los años en los que generalmente los niños se nos acercarán para pedirnos una hoja y algo que pinte, para seguir disfrutando de su nueva actividad representativa, su aventura de buscar nuevas formas expresivas.

Durante esta edad el niño experimenta una fuerte evolución en su relación con el entorno. Cambiará rápidamente su forma de pensar, entre la fantasía, la imaginación y sus nuevos descubrimientos del mundo que le rodea. Mediante procesos intelectuales cada vez más complejos,

va ampliando su idea de representación como un reflejo de un entorno que comprende y con el que se comunica cada vez mejor.

Toda esta rápida evolución tiene una clara transcripción en sus dibujos. Al principio, sus formas no son nada reconocibles a los ojos de un adulto, siguen siendo aparentemente trazos aleatorios, a pesar de que el niño sabe perfectamente lo que ha dibujado y le parece evidente que todo el mundo debería entenderlo. A lo largo de esta etapa el niño perfecciona sus grafismos, empieza a establecer relaciones entre el color real de los objetos y su representación, comprende cada vez mejor el espacio, con lo que sus dibujos serán cada vez más complejos y más comprensibles por los adultos, hasta que a los seis años ya resultan completamente reconocibles e incluso presentarán algunos detalles.



Figura 12.1. Forma de coger el lápiz de los cuatro a los siete años.

Desde el punto de vista del control motriz, algo nuevo va a contribuir decisivamente a este progresivo perfeccionamiento en sus dibujos. Ahora coge el lápiz de una manera similar a como lo hace un adulto, lo que le permite emplear esta nueva motricidad fina para poder hacer trazos cada vez más sensibles y matizar las formas con las que representa. El resultado plástico al principio de la etapa es una continuación sobre la anterior. Retomará los diagramas, que aprendió a dibujar durante la fase del garabato controlado y que ha memorizado, para crear un código gráfico que repetirá en esta etapa. La diferencia fundamental estriba

en la función que da a estas construcciones. Los diagramas dejan de ser formas sin un sentido específico para pasar a ser los módulos con los que construirá los distintos elementos significativos de sus nuevas creaciones. Un rectángulo, por ejemplo, será ahora un tronco de un árbol o la puerta de una casa. El garabato sol representará el astro o también los pies y las manos de la figura humana. El cicloide será el humo de una casa, etc.



Figura 12.2. Ejemplo de dibujo del principio de la etapa esquemática. Marisa. Cuatro años y tres meses. Colección particular.

12.1. La figura humana

Lo primero que el niño va a representar de forma figurativa es a él mismo y a su entorno afectivo más cercano. Es su tema favorito. Este hecho es universal, se ha comprobado en niños de diferentes nacionalidades y culturas.

Su primera representación será a partir de un círculo, la cabeza, a la que se añaden los ojos, la boca y dos piernas. Lo hace de memoria, sin buscar una semejanza formal. Si le decimos a un niño de aproximada-

mente cuatro años que dibuje a su familia, su representación será muy parecida tanto si están presentes para tomarlos como referencia como si no. No está buscando relaciones formales con el elemento representado, dibuja a partir de su experiencia.

Hay varias teorías sobre la razón por la cual representan la figura humana de esta forma. Lowenfeld y Brittain (2008) plantean que el aparato perceptivo que permite al niño comunicarse más ampliamente con su entorno son los ojos, que se encuentran en la cabeza, y la boca le sirve para comunicarse e interactuar con él. Dentro de este esquema, las piernas sirven para desplazarse y seguir observando y comunicándose con el mundo. Desde este punto de vista lo que representa es una síntesis de cómo se ve a sí mismo. Por su parte, Rhoda Kellogg (1979) defiende que son composiciones estéticas generadas por adición de los diagramas de las etapas precedentes. Más allá de encontrar una explicación a las causas, debemos entender estas primeras representaciones de la figura humana como el principio de un esquema mental ordenado, una composición, no como una deficiente aproximación inmadura.



Figura 12.3. Esquema inicial de figura humana. Miguel Ángel. Tres años y nueve meses. Colección particular.

Esta primera representación no es una proyección naturalista, un dibujo que parta de la observación de las formas reales y que el niño transcriba en su dibujo. La dibujará de memoria, guiado por su propia experiencia. Por esta razón son asexuados, ya que no es un rasgo que para él deba incluirse en la representación de una persona. De la misma manera el hecho de que durante esta etapa nuestros alumnos puedan dibujar la figura humana sin brazos no quiere decir que no sepan que existen. Si le preguntamos a un niño dónde tiene las manos o los pies, responderá correctamente sin tener que pensarlo. Conoce el resto de partes de su cuerpo, pero sencillamente no las dibuja porque no le resultan importantes. Podríamos hacer la prueba de proponerles realizar un dibujo en el que se representen a sí mismos cogiendo una pelota y confirmar que, al ser una parte importante de la narrativa de la composición, posiblemente dibujarán los brazos.

Profundizando un poco más en el análisis de esta figura, veremos que está definida por factores que el niño ahora comprende de la realidad y que ya traslada a su representación. Ha descubierto que la simetría es un rasgo configurador de la naturaleza, por eso sus figuras humanas serán siempre simétricas. El concepto del equilibrio físico lo transcribe dibujando siempre a las personas verticalmente, apoyados sobre los pies.

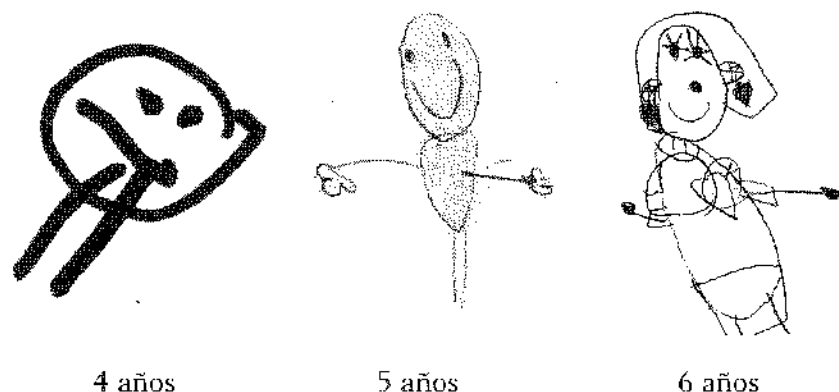
Este esquema inicial se sigue desarrollando hasta ser una figura humana completa. Durante los cuatro años los brazos y las piernas pasarán a ser una doble línea que les confiere grosor. Se añadirá primero una línea recta y después una forma ovalada o rectangular para representar el tronco y se dibujarán las manos y los pies mediante óvalos, soles o en forma de ángulo recto.

A los cinco años dividirá el tronco entre la parte superior y la inferior y posteriormente le añadirá el cuello. Es característico del principio de este esquema de representación que los niños pongan los brazos no en la parte superior del tronco, sino que salgan directamente desde el centro.

A los seis años, la figura humana tiene una forma mucho más compleja y ya se le añaden sus primeros detalles. Se distingue el sexo, representado en la longitud del pelo y por los pantalones o falda y, en algunos casos, detalles como pendientes o largas pestañas. En ocasiones, para

representar acciones, dibujarán a las personas de perfil. Esta forma de representación, sin embargo, es poco común ya que siempre supone mayor dificultad porque no es simétrica.

Además de la figura humana, en esta etapa surgen nuevos elementos que repetirá en sus dibujos: el sol, las flores, árboles, medios de transporte o personajes de ficción que extrae de la televisión.



Figuras 12.4., 12.5. y 12.6. Evolución del dibujo de la figura humana de 4 a 6 años. Colección particular.

12.2. El espacio

En estos años el niño se encuentra en una etapa egocéntrica. Experimenta el entorno a través de sí mismo, de lo que puede tocar, sentir o experimentar. Entiende el mundo como algo que se desarrolla a su alrededor. No encuentra relaciones entre los distintos elementos de su entorno, sino entre estos y él. Durante los cuatro años transcribe esto en sus dibujos, donde el espacio será lo que se encuentra a su alrededor. Gira la hoja mientras dibuja, el formato sigue siendo solamente el lugar donde representar sus formas, sin importar ninguna configuración espacial, ninguna composición lógica. Los elementos «flotan» en el espacio sin relacionarse entre ellos, sino con él.

A partir de los cinco o seis años hay una evolución que variará por completo este esquema hacia una concepción clara de la verticalidad. Surge una primera aproximación a la idea de profundidad, donde los

elementos de la composición se asientan sobre el suelo, organizados en un espacio horizontal.

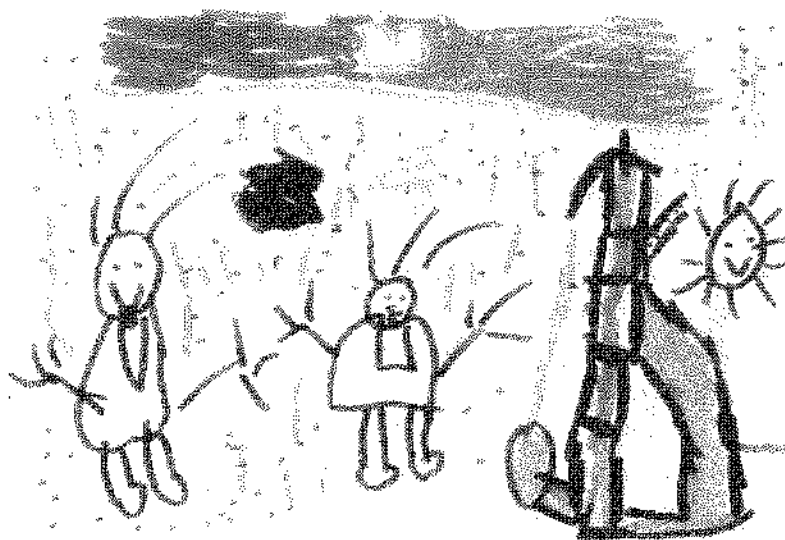
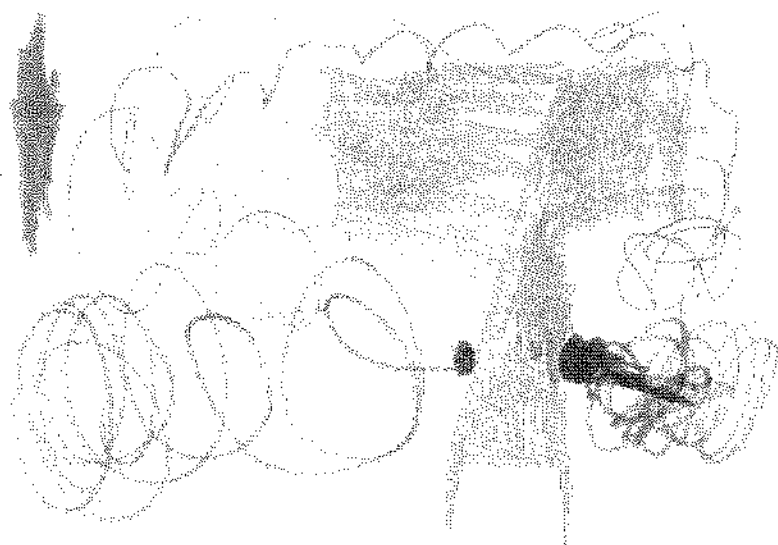
A los cinco años ya dibuja sin mover la hoja. Pasa a comprender el espacio del papel como una ventana a través de la que se mira la realidad, donde representar acciones, como «mi familia en el bosque, yo jugando con mis hermanos», etc. El papel necesita de una nueva estructura lógica que sirva de armazón para ubicar a los diferentes protagonistas de estas acciones, con una nueva organización espacial donde se distingue entre la derecha, la izquierda, arriba y abajo. Esta nueva concepción de ordenación espacial le lleva a poner en la parte superior los elementos que están más lejos (sol, nubes, montañas) y en la parte inferior los elementos que están más cerca (personas, casas). Se asienta la idea de profundidad.

Evoluciona a partir de aquí hasta introducir el suelo. Este nuevo elemento da lugar a una estructura fija y muy estable en su nueva configuración espacial. Ahora puede empezar a asentar sobre él los elementos de su dibujo. Para resolverlo primero utilizará el límite inferior de la hoja, sobre el que dispondrá las figuras en vertical y simétricas.

Empezará a representar un elemento característico en el dibujo de los niños cuyo uso se mantendrá más allá de esta etapa, hasta los nueve años aproximadamente: la línea base. Es la línea que representa el límite del suelo, sobre la que se asientan definitivamente los protagonistas de la composición. Estabiliza esta configuración a los seis años. Supone un cambio muy importante en su forma de entender el espacio representado. Ahora se distinguen dos espacios: lo que está debajo de la línea del suelo y lo que está por encima de él: las personas, las casas y el cielo con las nubes y las montañas. Al final de la etapa pueden aparecer dos líneas base, uniendo una línea al cielo, lo que determina tres espacios distintos en sus dibujos: el suelo, un espacio vacío (aire) y un espacio superior, el cielo.

Evidentemente no puede dibujar la perspectiva, ya que es un artificio para la representación técnica de la profundidad que no estudiará hasta mucho más adelante. Es importante que tengamos en cuenta que la proporción tampoco es fija, ya que tenderá a representar los elementos de tamaños muy distintos dependiendo de lo importantes que sean dentro de la composición. No es propio decir a un niño en

esta etapa que debe representar a menor tamaño las cosas que están más lejos.



Figuras 12.7. y 12.8. Evolución de la representación del espacio. Javier. Cuatro años y dos meses (arriba). Cinco años y un mes (abajo). Colección particular.

En general tiende a la horizontalidad, utilizando el formato de forma apaisada y presentando a las figuras en hilera. Esto se debe a la tendencia que marca la dirección de escritura y también a que es la dirección del trazo más simple en los diestros, de izquierda a derecha.

12.3. El color

Guarda una relación subordinada con respecto a la forma. Es muy común que el niño pinte la forma pero no llegue a colorearla (fig. 12.8), ya que considera que con la línea tiene suficiente para «escribir» su dibujo, para comunicar lo que quiere. Puede hacer un uso limitado del color para dar importancia, por ejemplo, a personas ligadas afectivamente o para destacar alguna otra parte importante de la composición.

Durante los cuatro años es característico que los colores de los elementos de su dibujo no se correspondan con los colores de la realidad. Su empleo del color es aleatorio o llevado por asociaciones subjetivas: lo usa de una manera fundamentalmente emocional. Más allá de intentar copiar los colores de la realidad, para el niño el color es una nueva experiencia y disfruta usándolo. Sencillamente no reconoce que debe pintar las cosas como son. Llenará de tonos amables aquello con lo que se relaciona positivamente y de colores más agresivos aquello con lo que no se relaciona tan bien o para expresar tristeza. Su paleta es todavía bastante reducida. Por lo general utiliza los colores primarios: amarillo, rojo, azul y se añaden el verde y el marrón.

De la misma manera que, como hemos visto, suma formas geométricas para configurar por ejemplo una persona, también utilizará colores distintos para cada una de las partes del cuerpo pintando los brazos, el tronco o la cabeza de distintos tonos.

A los cinco años surgen las primeras relaciones naturalistas entre el color y el elemento representado. Pasa a colorear algunos elementos con el color que les corresponde en la naturaleza: por lo general son el sol amarillo, los árboles marrones y verdes, la hierba verde, que conviven con el uso subjetivo propio de esta etapa. Irá evolucionando para ir matizándolo cada vez más, empleando una gama cromática algo más amplia con el fin de definir mejor los rasgos de lo que representa.

A los seis años introduce nuevos tonos en la paleta, amplía todavía más la gama cromática, al tiempo que va estabilizando el uso naturalista. En algunos casos superará la adición cromática y empezará a comprender a las personas y a las cosas como un todo, por lo que también pasará a pintarlas de un color continuo.

A lo largo de toda esta etapa, es importante fomentar que los alumnos trabajen con muchos colores, que experimenten con mezclas para reconocer nuevos tonos que puedan describir mejor cada matiz de su relación emocional con el color y para que, al final de la etapa, indaguen en los distintos matices de los colores de los elementos que representan.

Como regla común usará el negro para el contorno de las figuras, porque contrasta más con el blanco del papel. También por una analogía, ya que lo reconoce como el color que emplea normalmente para escribir.

La función del color es la de rellenar los espacios cerrados que ha configurado previamente mediante la línea, la forma. Siempre lo usará de forma plana, pues el estudio de la luz, la comprensión del volumen y las sombras no aparecerán en sus dibujos hasta mucho más adelante.



Figura 12.9. Dibujo de un castillo. Javier. Cuatro años y tres meses. Colección particular.

12.4. Actitud del adulto

La principal función de la actividad plástica es que sea formativa, que permita adquirir confianza, fomentar el autoconocimiento, la capacidad expresiva, al mismo tiempo que el niño disfruta de la experiencia. Nuestra actitud como docentes es fundamental para que esto sea posible. Es importante que tengamos en cuenta algunas actitudes que pueden ser perjudiciales para un correcto desarrollo del dibujo en el aula.

A esta edad es común que los profesores se esfuercen en que el niño dibuje cada vez mejor, que represente cada vez más fielmente la realidad y añada más detalles. En este sentido comentan Lowenfeld y Brittain (2008): «resulta triste centrarse en lo que los niños no pueden hacer en lugar de apoyarlos en su propia expresión creativa» (p. 273). El niño se encuentra en un momento de su desarrollo evolutivo en el que disfruta de su actividad plástica, la entiende como una experiencia y por lo tanto se centra en el proceso sin importarle conseguir ningún resultado concreto. Obligarle a modificar sus dibujos para que sean más «realistas» es forzarlo a seguir una actitud que no comprende y que puede derivar incluso en frustración.

Las habilidades cognitivas y motrices deben desarrollarse de una forma natural y sin ser forzadas. Es importante motivar al alumno a seguir investigando, crear un ambiente en el que pueda desarrollar su expresividad libremente, sin sentir presión por intentar conseguir un resultado para el que su mente y su cuerpo no están todavía preparados.

Reducir la actividad plástica a actividades muy dirigidas sin dar lugar a ningún tipo de expresión, tampoco es formativo. Su función es principalmente el desarrollo de la motricidad, pero dejan de lado el valor expresivo. La temática que se aborda suele ser secundaria y tiene poco o nulo interés para el alumno. La comunicación y la expresividad de sus dibujos es precisamente lo que mueve al niño a seguir dibujando. Siempre será mucho más motivador trabajar con temas cuya génesis sea su propia experiencia, evocación y reflexión, como la familia, su entorno, su vida, sus sensaciones o sus evocaciones.

Una actividad muy común es el dibujo libre, que puede convertirse en un «dejar hacer» sin más y que convierte la actividad plástica en un proceso no formativo. En este caso el profesor es un mero proveedor


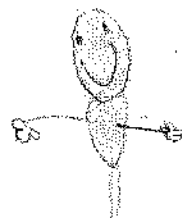

de materiales que deja al niño solo ante la actividad. Como comenta Eisner (2004), no se ha demostrado que nadie aprenda nada porque no se le enseñe nada, por una negligencia pedagógica.

Por lo tanto, dos actitudes que siempre van a influir de una forma negativa en el trabajo del alumno y en su actividad plástica como un reflejo de su desarrollo evolutivo, serán «dictarle» lo que tiene que hacer, de la misma manera que dejarlo completamente solo.

Debemos mostrar interés por el trabajo del niño y crear un ambiente de apoyo motivador, pero en ningún momento dirigirlo. Ahora que conocemos su forma de entender y de desarrollar su dibujo, nos resultará fácil ponernos en su lugar, aliarnos con él en su trabajo. El dibujo es suyo y será él quien decida cómo hacerlo y cuándo terminarlo, sin buscar un resultado. Nuestro papel aquí es el de motivadores y guías en su trabajo de búsqueda e investigación constante.

Los materiales convencionales (rotuladores, ceras grasas, lápices, tizas, etc.) son recomendables porque siempre son eficientes. Si se trabaja con técnicas húmedas (témperas o acrílicos), será mucho mejor usarlos con bastante densidad, para que el niño pueda rellenar los espacios de color plano fácilmente. En estos casos hay que recordar que es muy importante trabajar con papel absorbente.

Tabla 16. Características de la etapa pre-esquemática.

ETAPA PRE-ESQUEMÁTICA			
	ESPACIO	COLOR	FIGURA HUMANA
	Varía mucho a lo largo de la etapa, hasta la línea base.	Durante toda la etapa se subordina a la forma.	Tiene una fuerte evolución durante la etapa.
4 AÑOS	Egocéntrica: Todo «flota» alrededor mío.	Uso emocional.	Círculo con ojos y boca + piernas. 
5 AÑOS	Aparece la línea base. Surge la primera idea de profundidad: lejano arriba, cercano abajo.	Surgen las primeras relaciones entre el color-objeto: naturalismo.	Se añade el tronco y los brazos. 
6 AÑOS	Se estabiliza la línea base. Entiende el formato como una ventana donde se ven acciones. Surge el encuadre y la planificación espacial.	Se estabilizan las relaciones color-objeto.	Distingue entre parte superior e inferior. Diferencia el sexo. En ocasiones introduce detalles y adornos. 

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 13. Análisis de dibujos infantiles

Alberto Torres Pérez

Introducción

En este capítulo vamos a proponer dos esquemas para el análisis de dibujos de niños. Será de mucha ayuda para el trabajo docente ya que así podremos ubicar los dibujos de nuestros alumnos basándonos en el análisis de sus códigos plásticos. De esta forma, evitaremos cometer el error de forzar a los alumnos a dar una función a su representación que vaya más allá de su comprensión de la actividad, pidiéndoles que mejoren su dibujo según el criterio de una persona adulta, sin comprender que nuestro punto de vista todavía no es comprensible por ellos.

Seremos capaces de localizar variaciones en el desarrollo evolutivo de nuestros alumnos. En este sentido es importante matizar que para que un niño muestre un retraso madurativo, o una aceleración, estas variaciones deben ser muy grandes. La transición entre las etapas que hemos descrito nunca es automática. Es muy posible que encontremos, por ejemplo, trazos de garabateo controlado en un dibujo de un niño de cuatro años donde ya existe incluso una cierta configuración espacial. No debemos dar importancia a estos casos, porque son perfectamente normales y nada significativos. Lo mejor será esperar a que el niño siga su evolución de una forma natural.

Nos basaremos en la función que el niño da a su actividad plástica para plantear la estructura de estos análisis. Como hemos visto, hasta

los cuatro años su actividad es mayoritariamente de disfrute al contemplar que sus movimientos dejan formas sobre el papel, que responden a su actividad motriz. Esta función variará a partir de aquí hacia el pensamiento visual, hacia la representación, estabilizándose en la etapa pre-esquemática. La estructura formal, así como el uso del color y del espacio de sus dibujos, cambiarán también radicalmente durante estos años, pasarán a ser símbolos que responden a la finalidad de su expresión y comunicación. Son dos maneras completamente distintas de comprender la actividad plástica, que nos servirán de base para establecer dos guías en el análisis de dibujos de niños, hasta los cuatro años y de esta edad en adelante.

Durante todo el capítulo hemos descrito las edades aproximadas a las que tiene lugar cada uno de los cambios sobre la forma de entender el dibujo que tienen los niños. Este desarrollo evolutivo no siempre es parejo a la edad. Más allá de una categorización, basándonos solamente en el criterio de la edad, es mucho más recomendable hablar del principio de la etapa, medio o final, en lugar de hablar de edades. Sería mucho más correcto decir por ejemplo: «el dibujo pertenece al principio de la etapa pre-esquemática», antes que decir: «la edad del niño, cuatro años y un mes, deja bien claro que el dibujo pertenece al principio de la etapa pre-esquemática». Evidentemente esta segunda opción puede ser un error, porque a pesar de que la edad se corresponde con esta etapa, el dibujo puede seguir siendo un ideograma, o por el contrario presentar incluso colores que se correspondan con el objeto representado, naturalistas, propios de la mitad de la etapa.

Para llevar a cabo los análisis haremos una división basada en cuatro puntos:

- La observación del niño mientras dibuja.
- Rasgos generales representados en el dibujo: la justificación de la etapa.
- El análisis detallado: la decodificación.
- Nuestro punto de vista: la reflexión.

13.1. Guía para el análisis de dibujos de niños durante la etapa del garabateo

13.1.1. El niño mientras dibuja

Si podemos observar al niño mientras dibuja, encontraremos algunas referencias importantes que nos van a determinar si se encuentra en la etapa del garabateo descontrolado, controlado o ideograma. Por ejemplo, si coge el instrumento con el puño, si usa la pinza de los dedos, si habla consigo mismo o si enseña el dibujo, serán pistas muy determinantes que nos indicarán la actitud del alumno hacia su representación. Será una primera referencia muy clara para reconocer la etapa a la que pertenece el dibujo.

Si coge el instrumento con el puño, lo más probable es que el dibujo sea de la etapa del garabateo descontrolado; en cambio, si lo pone entre el dedo pulgar y el índice de una forma similar o incluso igual a un adulto, pertenecerá a la etapa del garabateo controlado.

La concentración, mientras dibuja, es un buen indicador. Si a veces retira la mirada durante su dibujo, pertenecerá posiblemente a la etapa del garabateo descontrolado. Si mira al dibujo manteniendo la concentración constante, estará en la etapa del garabateo controlado. Si además de mantener la concentración habla consigo mismo mientras dibuja, posiblemente estará representando un ideograma. En este sentido, una importante referencia es el nombre que el niño pone al dibujo, lo que nos dice que representa. Si le pone un nombre será un ideograma.

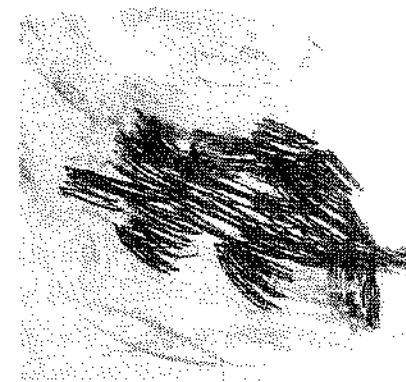


Figura 13.1. Estegosaurio. Elena. tres años y cuatro meses. Colección particular.

El movimiento del brazo varía muchísimo desde el garabateo descontrolado al controlado. Si lo mueve de una forma amplia, sin poner en juego la muñeca, será un garabateo descontrolado. Por el contrario, si llega a introducir el movimiento de la muñeca y sus trazos son menos amplios, será un garabateo controlado.

13.1.2. Justificación de la etapa

El objetivo de este apartado es ubicar el dibujo en la etapa a la que pertenece basándonos en rasgos generales.

Conocer la edad del niño, como hemos comentado, nunca es determinante, pero sí que es un primer referente. A partir de aquí vamos a ir más allá ampliando nuestra mirada, ya que es muy probable que encontremos aspectos en el dibujo que no se correspondan con la etapa, anteriores o previos. Esto es más notable en las edades de transición, a los dos años y medio aproximadamente o tres años y algunos meses.

Podemos encontrarnos con un dibujo de un niño de dos años y medio, por ejemplo, que pertenezca claramente a la etapa del garabateo con nombre, o un dibujo de un niño de tres años avanzados que todavía no represente ningún tema y siga dentro del garabateo controlado. Así debemos expresarlo y defenderlo en nuestro análisis, dejando claro que el dibujo pertenece a la etapa que describimos aunque la edad no se corresponda con el dibujo.

Es muy común que encontremos trazos de diferentes etapas dentro del mismo dibujo. Esto, en lugar de hacernos dudar de nuestro planteamiento, es muy enriquecedor, porque nos permitirá adentrarnos más en los detalles y comprender mucho mejor el momento evolutivo del niño. Por ejemplo, si encontramos un dibujo con flores dispuestas en vertical sobre el límite inferior del formato, aunque todavía algo difíciles de reconocer, que conviven con cicloides distribuidos al azar en el espacio, debemos dejar claro que el dibujo pertenece a la etapa pre-esquemática, ya que se puede distinguir claramente la forma de las flores y hay un inicio de configuración espacial donde se utiliza el límite inferior del formato como línea base. También apuntaremos que conviven en el dibujo con cicloides muy controlados, que podrían ser ideogramas.

Centraremos ahora el análisis en aspectos generales que podemos observar en el dibujo, con los que identificaremos la etapa a la que pertenece: el espacio, el color y los tipos de trazos:

- *El espacio:* si la línea sale en varias ocasiones del formato pertenecerá a la etapa del garabateo descontrolado, porque el niño todavía no reconoce el espacio del papel como la única superficie sobre la que marcar sus líneas. Por el contrario, si el dibujo está bien ubicado dentro del formato, pertenecerá a la etapa del garabateo controlado.
- *El color:* distinguiremos si ha usado varios colores o si ha mantenido un solo color mientras dibuja. Este dato nos dará a entender si el niño ha dedicado más o menos tiempo al dibujo, seleccionando varios colores para trabajar. Esto suele ser más propio de la etapa del garabateo controlado.
- *Tipos de trazos:* la amplitud del trazo nos mostrará la precisión con la que el niño dibuja. Si el trazo es irregular y aleatorio, con una presión variable, pertenecerá a la etapa del garabateo descontrolado. Si el trazo es largo, regular, más preciso y de presión constante, se corresponderá con la etapa del garabateo controlado, ya que el niño está empleando la muñeca para la ejecución de las líneas.

También observaremos la dirección general del movimiento: si es principalmente circular, consecuencia de la rotación del brazo sobre el hombro o está definido por la extensión y flexión del codo, pertenecerá al garabateo descontrolado. Si aparecen trazos con un sentido vertical u horizontal, será un indicador de que pertenecen al garabateo controlado.

13.1.3. Decodificación

Este es el cuerpo del análisis, la fase en la que vamos a separar los diferentes elementos que configuran el dibujo y los vamos a observar independientemente. Es el apartado más analítico, donde entraremos a identificar los diferentes trazos que aparecen.

No es necesario hacer una enumeración pormenorizada de todas las líneas que existen, describiéndolas una a una. Hablaremos de una manera general para después entrar en particularidades y concretar. Es muy probable que encontremos varias líneas que tengan una misma estructura. Por ejemplo, puede haber varios bucles y barridos superpuestos. Evidentemente no será necesario enumerar cada una de estas formas por separado, sino que es mucho mejor describirlas como un grupo de una manera similar a esta: «Existe una repetición de barridos y bucles superpuestos...».

En muchos casos el dibujo no es puramente de una etapa, sino que aparecen tipos de líneas propias de una etapa anterior o posterior. Es muy interesante encontrar estos detalles, porque resulta apasionante ver cómo el niño se encuentra en un momento evolutivo de transición, empieza a comprender su actividad de una forma nueva, pero sigue empleando todavía formas de un momento previo.

13.1.4. Reflexión

Llegados hasta aquí, seguro que tendremos bastantes cosas que decir. En este apartado haremos una valoración personal sobre el trabajo. Cada dibujo es un mundo completamente distinto que nos descubrirá nuevas cosas, donde podemos observar características peculiares que nos serán de mucho interés o detalles que nos hayan despertado la curiosidad.

El contenido de este apartado variará muchísimo en función de nuestras apreciaciones. Precisamente de eso se trata, de que hagamos nuestro comentario desde nuestro punto de vista, destacando lo que nos parece importante o revelador.

Intentaremos evitar hacer una valoración subjetiva sobre la estética del dibujo, hablando sobre si el dibujo nos ha parecido «bonito o feo». Más allá de estas apreciaciones tenderemos siempre hacia la objetividad, hablando de los rasgos del dibujo.

No debemos entrar tampoco dentro de suposiciones sobre lo que podría representar desde el punto de vista del desarrollo emocional o psicológico del niño. Como hemos visto, estos son otros tipos de enfoques que no se corresponden con el enfoque evolutivo, que es el que

dirige nuestro análisis. De la misma manera, en estas etapas la representación figurativa no existe, por lo que evitaremos encontrar formas, como por ejemplo caras, flores o árboles.

13.2. Ejemplo de análisis de dibujos hasta cuatro años

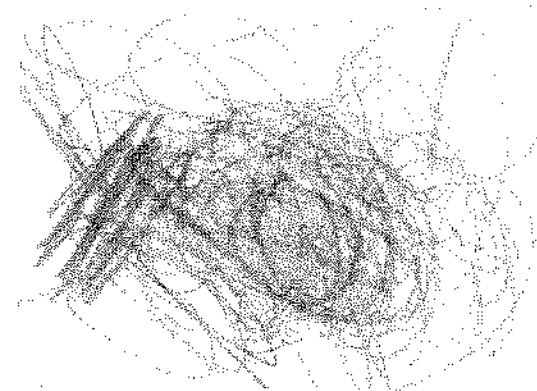


Figura 13.2. Javier. Dos años y cuatro meses. Colección particular.

13.2.1. Justificación de la etapa

Hay varias razones que nos indican que este dibujo pertenece claramente al final de la etapa del garabateo descontrolado. El niño todavía no entiende el formato como los límites de su dibujo y la línea se sale por los márgenes de la hoja en varios puntos. El uso del color es aleatorio, empleando principalmente colores que contrastan con el fondo. Los trazos no responden a ningún patrón específico, son todavía azarosos, aunque cabe destacar que la presión es bastante regular y son bastante continuos.

Ubicamos el dibujo al final de esta etapa porque se puede observar que ya existe una intención de controlar los trazos; esto se muestra muy claramente en el barrido de la zona izquierda y en una cierta homogeneidad en el tamaño de las curvas de los bucles. Por otro lado, a pesar de salir del papel, hay una mayor densidad de trazos en el centro de la hoja, por lo que observamos ya una primera aproximación a entender los límites del formato como los límites del dibujo. Además el uso del color es bastante

amplio, introduciendo varios colores; esto nos permite ver que el niño ha dedicado tiempo y ha mantenido una cierta concentración en el dibujo. No podemos clasificar el dibujo todavía en la etapa del garabateo controlado, puesto que el uso del espacio no se corresponde con esta etapa, pero tenemos indicadores suficientes como para ubicarlo muy cerca de ella.

13.2.2. Decodificación

Prácticamente todo el área del dibujo se compone de trazos circulares superpuestos, una repetición de bucles de distintos colores, con una amplitud muy similar. Se organizan en una estructura concéntrica, donde un amplio bucle de color azul se extiende por los límites del formato, mientras que en el centro se superponen la mayor parte de ellos.

Cabe destacar un barrido continuo de color marrón, bastante bien definido y simétrico, en la parte izquierda de la composición.

13.2.3. Reflexión

Este dibujo resulta especialmente interesante porque ejemplifica muy bien un momento de transición entre la etapa del garabateo descontrolado y controlado. El niño todavía no entiende los límites del formato, pero ya existe intención de trazar en el centro de la hoja. Las líneas que lo componen corresponden a la etapa del garabateo descontrolado, aunque muestran una continuidad y un control general que nos da a entender que el niño pasará muy pronto a la siguiente etapa.

13.3. Guía para el análisis de dibujos de niños durante la etapa pre-esquemática

Vamos a ver ahora cómo analizar dibujos de la etapa pre-esquemática. Evidentemente el esquema de análisis sufre una variación porque, como hemos explicado a lo largo de este capítulo, también hay una importante variación en la función que el niño da a la representación. El

hecho de que ahora quiera comunicar con sus dibujos implica un uso completamente distinto de la forma, el espacio y el color.

A lo largo de toda esta etapa encontraremos importantes diferencias en las composiciones de niños de cuatro, cinco o seis años. Esto hace especialmente interesantes los análisis, porque muchos de los dibujos se encuentran en momentos de transición donde veremos que el niño empieza a usar una nueva configuración espacial, o empieza a fijar el color...

13.3.1. El niño mientras dibuja

Como en los análisis de la etapa anterior, es muy posible que no estemos delante del niño mientras ejecuta su dibujo. En el caso de que tengamos la suerte de ver cómo desarrolla su trabajo, tenemos algunos indicadores muy interesantes.

Si el niño enseña el dibujo constantemente mientras trabaja, nos dará una indicación clara de que se encuentra en esta etapa. Por el contrario, como hemos visto, si no muestra su dibujo y, más aún, si habla mientras dibuja, posiblemente corresponda todavía a la etapa anterior, el ideograma.

Podemos ver qué paleta de colores usa y cómo los selecciona. Si usa los colores primarios más el verde y el marrón, su uso del color será emocional y corresponderá al principio de la etapa. Si busca entre los colores para encontrar el que quiere utilizar, desde una paleta más amplia, estará dentro del final de la etapa.

Si mantiene el papel siempre en la misma posición, esto nos dará a entender que ya existe una configuración espacial en su dibujo, y corresponderá al medio o al final de la etapa. Por el contrario, si gira el papel para dibujar todavía no existe esta configuración espacial, correspondiendo al principio.

13.3.2. Justificación de la etapa

Como en el análisis anterior, buscaremos referencias generales con las que dejaremos claro que la composición pertenece a esta etapa. En

este apartado es muy importante que distingamos entre el principio, el medio o el final, ya que, como hemos visto, la forma de pensar del niño y por lo tanto la naturaleza de sus dibujos varía ampliamente.

Para hacerlo nos fijaremos de nuevo en el uso del espacio, el color y los tipos de formas.

- *El espacio:* es un indicador muy característico de esta etapa, que nos va a dejar muy clara la ubicación del dibujo. Lo primero que debemos observar es si existe una configuración espacial de línea base, sobre la que el niño haya apoyado verticalmente algunos elementos de la composición. Esta línea base puede ser el límite inferior del formato, lo que nos indicará por lo general que el niño todavía está empezando a organizar sus dibujos, de modo que estará por la mitad de la etapa. En el caso de que la haya dibujado y exista una clara diferenciación entre el espacio del cielo y el suelo, el dibujo pertenecerá claramente al final de la etapa.
- *El color:* nos ayudará muchísimo a encajar el dibujo en el momento de la etapa. El hecho de que el niño represente algunas cosas del color que son en la realidad, nos dará una referencia clara de que se encuentra en la mitad o el final de la etapa. Como hemos visto, utiliza generalmente el color negro para representar las formas que después rellenará con color. La existencia de formas definidas dibujadas con un contorno nos va a dar una referencia muy clara. Además el uso del color plano, rellenando estas figuras, es muy característico de esta etapa.

El niño empieza a dibujar las cosas del color que corresponden y establece una relación naturalista con el color, a partir de los cinco años. En este caso debemos tener en cuenta que el uso del color puede ser «algo» naturalista en algunos elementos, mientras que el resto de la composición puede presentar un uso emocional del color. Es muy posible que dentro de un mismo dibujo convivan, por ejemplo, un sol de color amarillo con una persona de color verde, por ejemplo. Este tipo de configuraciones se corresponden con la mitad de la etapa.

Si encontramos un uso más naturalista del color, buscando relaciones concretas e incluso llegando a utilizar dos tonos distintos de verde para intentar matizar el dibujo, pertenecerá claramente al final de la etapa.

- *La forma:* si ha representado la figura humana, será un elemento que nos servirá de mucho en el análisis. En el caso de que encontremos la configuración de un círculo para la cabeza con dos piernas, corresponderá al principio de la etapa. Si ha añadido un tronco será una representación más avanzada, probablemente de la mitad o el final de la etapa. En el caso de que la haya representado más detalladamente, incluyendo incluso una diferenciación de sexo que percibimos a través del pelo, la falda o adornos, el dibujo pertenecerá al final de la etapa.

La descripción de la forma que tenemos que hacer aquí es general, atendiendo al uso que ha hecho en toda la composición. Todavía no es necesario entrar en detalles, hablando de elementos particulares. Esto es lo que vemos en el siguiente apartado.

13.3.3. Decodificación

Es importante reforzar nuestra justificación inicial de la etapa a la que pertenece el dibujo. Para eso nos vamos a apoyar en una descripción primero general de lo que aparece representado y después pasaremos a detallar la configuración de cada uno de los elementos del dibujo.

Primero describiremos lo que aparece, de una forma general: un paisaje, la familia, animales...

No es necesario que seamos demasiado explícitos, enumerando cada uno de los elementos que aparecen en la composición independientemente. Es mucho más recomendable describirlos en su conjunto. Por ejemplo, si en el dibujo aparecen varias flores, no entraremos a definir el tamaño, configuración y color de cada una de ellas, sino que será mucho mejor hablar de «las flores».

Es importante que describamos independientemente aquellos elementos que nos han servido para ubicar el dibujo al principio, medio o

final de la etapa. Si encontramos que algunos elementos flotan en el espacio mientras que unos pocos se apoyan sobre el límite inferior del formato, deberemos aclarar muy bien este hecho, describiendo cuáles pertenecen a cada grupo. Esto nos servirá para defender nuestra justificación.

13.3.4. Reflexión

Esta etapa es especialmente interesante para este apartado. Hay una fuerte evolución de los dibujos, lo que siempre hará que exista una gran variedad en la configuración de los elementos de un mismo dibujo. Convivirá el uso del color emocional con el naturalista, elementos que flotan en el espacio junto a una primera configuración de línea base, ideogramas con figuras geométricas...

Destacaremos aquello que nos haya llamado más la atención, detalles que nos hayan resultado especialmente interesantes en el análisis.

Como en el esquema de análisis anterior, evitaremos caer en expresiones subjetivas como «bonito o feo» o hacer una valoración sobre aspectos psicológicos o emocionales.

13.4. Ejemplo de análisis de dibujo a partir de cuatro años



Figura 13.3. Paisaje. Javier. Cinco años. Colección particular.

13.4.1. Justificación de la etapa

Pertenece a la etapa pre-esquemática. Ya existe una configuración espacial característica, muy clara, definida por una línea base sobre la que se asientan los objetos.

El uso del color es todavía emocional en algunos elementos (montañas, cielo), mientras que existen ya relaciones naturalistas con lo que representan en la hierba, el sol y el árbol. Cabe destacar que utiliza dos tonos distintos de verde para matizar la hierba y mantiene el tono oscuro en la copa del árbol. Emplea el color negro para contornear la figura protagonista de la composición: el árbol.

Se pueden distinguir claramente la mayor parte de los elementos de la composición, porque existe una relación figurativa con la realidad.

Todos estos datos nos dan información suficiente como para ubicar el dibujo hacia la mitad de la etapa pre-esquemática.

13.4.2. Decodificación

Representa un paisaje con un suelo, cielo, un árbol, montañas y un sol.

Existe una línea base definida en la parte inferior que sirve de soporte al resto de la composición. Hay una evidente configuración espacial donde se distingue entre arriba y abajo, lejano y cercano, poniendo el sol y el cielo en la parte superior, mientras que el árbol se asienta sobre la línea base inferior.

El árbol se dibuja mediante una combinación, uniendo un rectángulo a una forma irregular cerrada. Existe una relación formal con las montañas que el niño ha resuelto como un agregado, una sucesión de triángulos. El sol se dibuja de una manera convencional, como un agregado de un círculo con líneas excéntricas.

Sigue existiendo una forma irregular no figurativa, propia del principio de la etapa en el cielo, sobre el árbol.

13.4.3. Reflexión

De este dibujo resulta muy interesante el contraste que existe entre las primeras relaciones figurativas con el color, la forma y una primera organización espacial definida mediante la línea base, que conviven con el uso todavía emocional del color en el cielo y las montañas, junto a la forma libre del cielo.

Pinta el cielo y las montañas de colores amables, rosa y azul, expresando alegría. Al mismo tiempo en el resto de la composición hace un uso naturalista, llegando incluso a matizar algunos tonos. La forma pasa desde la libertad en el cielo a la regularidad geométrica del tronco del árbol.

Es muy interesante ver cómo la percepción del niño trasciende a su dibujo, donde encuentra una relación formal y descriptiva con su entorno, al mismo tiempo que todavía mantiene una relación emocional con el color y la irregularidad en algunas formas.

SEXTA PARTE

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL



Capítulo 14. Investigación y desarrollo de buenas prácticas en educación plástica y visual

Judit G^a Cuesta

14.1. ¿Por qué es importante la educación artística?

Cuando pensamos en educación artística, lo primero que suele venirnos a la cabeza son ejemplos de actividades relacionadas con trabajos manuales: decoración de espacios, creación de disfraces, regalos para el día de la madre, etc. Ahora bien, para poder entender los conceptos que van a exponerse a lo largo de este capítulo, es fundamental que interioricemos la idea de que la educación artística no consiste en manualidades y debe entenderse como una forma de conocimiento que da al niño, y al adulto, una formación integral que fomenta la adquisición de un pensamiento crítico y creativo.

Lo segundo que tenemos que entender es que este capítulo busca orientar al futuro profesor de educación plástica y visual para que evite repetir las pautas de conducta docente aprendidas durante su etapa de alumno, donde el profesor solía guiarse por un libro de texto y mandaba a los alumnos interiorizar una serie de conceptos a través de la copia sistemática de láminas, cuya temática apenas prestaba atención al contenido vital del alumno (el contenido vital del alumno son aquellos conocimientos que el alumno lleva aprendidos y que están relacionados con sus intereses personales, por ejemplo: los personajes de su videojuego, película o serie favorita). Pero ¿por qué hacemos esto?, ¿qué nos

lleva a reproducir los mismos patrones de conducta que vimos y no nos gustaron en nuestra etapa de estudiantes? La respuesta es el miedo, pues cuando no sabemos muy bien cómo actuar recurrimos a la imitación, y repetimos pautas que hemos visto a lo largo de nuestra vida, de ahí que este capítulo busque posicionar de otra manera al educador y ayudarlo a crear su propia estrategia docente.

Ahora bien, vamos a tratar de posicionarnos y responder a la siguiente pregunta: ¿por qué es importante trabajar la educación artística en las aulas? Hoy en día vivimos en un mundo dominado por la imagen, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos estamos consumiendo productos visuales continuamente: la caja de cereales del desayuno, la revista, la marquesina de la parada del autobús, los emoticonos del Whatsapp, los vídeos del Facebook, etc. Vivimos en una sociedad que cambia continuamente y donde las imágenes han adquirido un gran peso dentro de nuestra vida cotidiana; tal es así, que sin darnos cuenta hemos incorporado a nuestra normalidad este nuevo mundo saturado de información visual donde cada imagen que vemos, cada imagen que consumimos, nos enseña de forma inconsciente cómo debemos ser, cómo debemos vivir y cómo debemos pensar. La educación artística, sobre todo las nuevas corrientes pedagógicas, hablan de la importancia de trabajar la alfabetización visual con los alumnos, pues resulta imprescindible que los docentes conozcan nuevos modelos educativos que emplean la imagen como eje central de su educación docente; no debemos estancarnos en la idea de que la educación artística consiste en enseñar una serie de técnicas pictóricas y escultóricas, en memorizar una serie de artistas y obras; no, la educación artística es eso y mucho más, hay que saber utilizar el lenguaje visual, hay que educar y alfabetizar visualmente a nuestros alumnos, hemos de facilitarles las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse con soltura en esta sociedad cada vez más visual.

Es cierto que existe poca investigación sobre la formación del profesorado de Educación Infantil vinculada con la educación artística, pero es necesario que el alumno conozca las investigaciones sobre educación artística que se están desarrollando en la actualidad, para que de ese modo los futuros docentes sean capaces de crear clases cuya base radique en la enseñanza de las artes y la cultura visual, así como en el fomento y desarrollo de la creatividad de sus futuros alumnos.

14.2. En busca de un cambio en el paradigma educativo: investigaciones actuales de educación artística

En este apartado descubriremos algunas de las investigaciones basadas en la educación artística que se están llevando a cabo en la actualidad tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la educación no formal. Con este apartado se busca que el docente se familiarice con las formas alternativas de docencia en educación artística que están vigentes hoy en día, para que de ese modo cuando el alumno pueda decidir qué método emplear a la hora de dar clase, evite repetir las formas tradicionales de docencia que a día de hoy todavía perduran en nuestras aulas.

Las teorías de la educación artística con las que vamos a trabajar comenzaron a surgir a principios de los años 90 y planteaban la enseñanza colocando al estudiante como sujeto activo dentro de la acción educativa. Las teorías educativas que vamos a estudiar son:

- El currículo constructivista.
- El currículum multicultural.
- La educación artística posmoderna.
- La pedagogía de arte crítica.
- La modernidad líquida.
- Visual Thinking Strategies (VTS).
- La educación artística basada en la cultura visual.

A continuación vamos a exponer brevemente cada una de las teorías. Debemos matizar, que algunas de las metodologías aquí expuestas pueden resultar un poco chocantes al estudiante, pues todas ellas trabajan la acción educativa de forma revolucionaria de la misma manera que lo hicieron en su momento autores tan conocidos como María Montessori, John Dewey o Paulo Freire, que generaron modelos educativos tan avanzados que pese a tener ya más de medio siglo, aún siguen siendo la excepción dentro de nuestras aulas. Por eso es importante que el futuro docente conozca estas investigaciones educativas dentro del terreno del arte; para que pueda entenderlas, implementarlas y adaptarlas; para que sea capaz de crear su propia metodología educativa, pues los grandes revolucionarios de la educación no son los grandes pedagogos y

educadores; los encargados de cambiar el paradigma educativo son los docentes anónimos que trabajan con pasión todos los días para lograr un cambio en nuestra sociedad.

14.2.1 El currículo constructivista

Los constructivistas conciben el aprendizaje como un proceso cognitivo por el cual el estudiante construye activamente sistemas de entendimiento y conocimiento de la realidad a partir de la experiencia poseída previamente y las interacciones entre esta experiencia poseída y la nueva. Es decir, cualquier estudiante construye su conocimiento asimilando y acomodando información nueva de forma activa.

La enseñanza constructivista, por tanto, parte del precepto de que el aprendizaje humano siempre es producto de una construcción mental interior. Flórez Ochoa (1994) define la enseñanza constructivista en cuatro acciones:

- 1) Parte de las ideas y esquemas previos del alumno (contenido vital del alumno).
- 2) Prevé el cambio conceptual y su repercusión en la estructura mental a partir de la construcción activa del nuevo concepto por parte de los alumnos.
- 3) Confronta las ideas y preconceptos afines al concepto que se enseña.
- 4) Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con aquellos previos a fin de ampliar su transferencia.

¿Qué quiere decir esto? Pues muy sencillo, esta teoría dice que para que la educación se lleva a cabo, el profesor debe estar al tanto de los conocimientos previos de los alumnos (contenido vital del alumno) para de ese modo vincular el conocimiento a los intereses reales de nuestros alumnos. Pongamos un ejemplo. Imaginemos que nuestros alumnos de Infantil están empezando a escribir o a leer. Nosotros como profesores podemos seguir los libros y fichas que nos dan las editoriales o podemos investigar sobre los gustos reales de nuestros estudiantes,

que podrían ser Peppa Pig, La Patrulla Canina, Frozen, Cómo Entrenar a tu Dragón, los Minions o el producto visual que esté de moda ese año. Pues bien, el currículo constructivista insta al profesor a que use esos contenidos en el aula, por lo que si nosotros queremos enseñar a los niños a leer o a escribir, estos elementos nos serán de mucha utilidad porque generaremos en el alumno las ganas de aprender.

Para conocer los contenidos vitales de nuestros alumnos de Infantil podemos hacer una presentación en PowerPoint con elementos cotidianos: personajes de dibujos animados, series, videojuegos, personajes públicos o todo lo que consideremos, proyectarlo en clase y pedir a los alumnos que nos digan si saben quién es ese personaje, si les gusta o no.

Ahora bien, el currículo constructivista también da una serie de recomendaciones al profesor para guiar su función docente (Flórez, 1994):

- La posibilidad de dejarse enseñar por los alumnos.
- La estimulación de las preguntas sin aferramientos previos a una respuesta.
- Trabajar el proceso del grupo sin premura por el tiempo.
- Concentrarse en pocos conceptos a fin de profundizar en ellos.
- Permitir que el alumno experimente por sí mismo.
- Relacionar continuamente el conocimiento con sus aplicaciones a la cotidianidad del alumno.
- Posibilitar la representación a partir de modelos (verbales, gráficos, visuales...) del problema antes de su solución.
- Repetir la pregunta según avanza la discusión, a fin de precisar su sentido y verdaderas premisas, supuestos y restricciones.
- Respetar las fases o etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje:
 - Que los estudiantes expresen, discutan y confronten lo que saben sobre el tema.
 - Que el profesor traduzca el nuevo concepto al lenguaje y saber expresado por ellos.
 - Que los estudiantes retomen la iniciativa y aborden directamente el nuevo aporte buscando acuerdos en la solución a la pregunta inicial.
 - Que se busque la aplicabilidad del concepto.

Si nos fijamos, las recomendaciones que le dan al docente en el currículum constructivista recuerdan mucho a la metodología Montessori, que señala la importancia de respetar los distintos ritmos de aprendizaje de nuestros alumnos. Al igual que esta metodología, la práctica educativa constructivista busca el crecimiento de las personas, por lo que implica un desarrollo cultural contextualizado.

14.2.2 El currículum multicultural

El currículum multicultural surgió a principio de los 90, se basa en la idea de que la construcción del currículo debe fundamentarse en la realidad de la comunidad donde se desarrolla la acción educativa. Por lo tanto, y dado que las comunidades nunca o en muy pocas ocasiones son homogéneas, el currículo ha de construirse bajo el concepto de la diversidad cultural.

Veamos un ejemplo: piensa en tu época de estudiante y trata de enumerar todos los artistas plásticos que recuerdes. Posiblemente todos los artistas que vengan a tu mente serán varones, blancos y europeos, y es muy posible que no seas capaz de decir ninguna artista que sea mujer o que pertenezca a otra cultura. Esto ocurre porque en nuestras enseñanzas regladas siempre se nos ha enseñado el arte europeo, obviándose por completo el de las otras culturas.

Por lo tanto, el currículum multicultural nos propone ampliar nuestra mirada occidentalizada para que seamos capaces de adaptarnos a las distintas realidades de nuestros alumnos, prestando especial importancia a la diversidad cultural para de ese modo dar las mismas oportunidades a nuestros alumnos con independencia del sexo, clase social, raza u otras características culturales.

Para poder desarrollar esta corriente educativa como profesores, deberíamos trabajar en el aula desde tres dimensiones: la espacial, la temporal y la humana:

- *La dimensión espacial:* dado que los seres humanos pertenecemos a múltiples lugares geográficos, debemos tener este dato en cuenta en la construcción curricular. Para ello, en educación artística debemos mostrar a nuestros alumnos obras de arte de todas partes del mundo y no solo aquellas que pertenecen al arte occidental.
- *La dimensión temporal:* entendido el arte como un producto cultural, resulta fundamental explicar el contexto histórico que rodea la creación de una obra de arte, y también es importante la inclusión de obras de arte de otras épocas a partir de las cuales poder explicar las actuales.
- *La dimensión humana:* esta dimensión implica que, para que la educación sea integral, es importante incorporar al currículo factores emocionales y espirituales importantes para la sociedad en la que el arte ha sido creado.

En resumen, podemos decir que el currículo multicultural enlaza con el posmodernismo por pretender formar pensadores críticos con el sistema social, y que atiende a la diversidad cultural en el arte y en las personas.

14.2.3. La educación artística posmoderna

En cuanto a la educación posmoderna, es necesario partir del concepto *posmodernidad*; un movimiento filosófico que surge en contraposición de la modernidad y que se encargó principalmente de revisar de una forma crítica los postulados filosóficos de la ilustración. En lo referido al arte, la posmodernidad lo concibe con una finalidad crítica y social. Dentro de este movimiento encontramos el concepto de educación artística posmoderna.

El currículo posmoderno se desarrolla a partir de cuatro principios básicos que pretenden hacer presentes en el aula las características de la postmodernidad (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

- *El pequeño relato (microrrelatos)*. Este término desarrollado por Lyotard (1987) se define como lo opuesto a los metarrelatos, es decir, a los paradigmas y supuestos básicos de una época que se dan como verdad absoluta y que se aceptan de forma pasiva. Así, los pequeños relatos son aquellos que pertenecen a grupos minoritarios o a los que luchan contra los metarrelatos. Por lo tanto, para incluir microrrelatos en el aula podemos introducir en nuestras clases imágenes de arte no occidental, de arte creado por mujeres, películas de dibujos creados por compañías no famosas como «Kirikú y las bestias salvajes», «Azur y Asmar», etc.
- *El vínculo entre poder-saber*. Foucault habla de cómo las clases del poder son las que deciden qué conocimientos deben y pueden enseñarse y aprenderse, utilizando el saber para mantenerse en el poder. En Educación Infantil, hacer comprender el vínculo poder-saber a nuestros alumnos resulta muy complicado debido a su escasa edad, pero podemos trabajar con artistas visuales como Dina Goldstein, que a través de actualizaciones de sus cuentos critica conceptos como la comida basura, etc.
- *La deconstrucción*. Tal y como defendió Derrida (1998), consiste en una nueva forma de leer o de enfrentarse a los conocimientos que se nos presentan, buscando y poniendo de manifiesto los conflictos internos de estos para evitar su asimilación de una forma única y pasiva. En clase podemos deconstruir con nuestros alumnos metanarrativas como las películas Disney que nos transmiten una serie de valores que no cuestionamos nunca y que llegamos a asumir como normal: los estereotipos físicos, patriarcal, mujer pasiva, hombre héroe, etc.
- *La doble codificación*. Consiste en la posibilidad de dar a un producto visual distintas lecturas, llegándose a producir diferentes codificaciones y pudiéndose dar significados ambiguos e incluso contradictorios. Hay que matizar que no habrá una respuesta correcta a la interpretación visual, pues cada espectador aportará su propio significado.

Desde un primer momento, los autores citados (Efland, Fredman y Stihur) consideran como principio básico para una educación artística

posmoderna la inclusión de arte contemporáneo en todas las actividades didácticas que se lleven dentro del campo de la educación artística, así como otros productos visuales que no sean considerados como arte pero que tengan relación con los destinatarios de la actividad: publicidad, series de televisión, videojuegos, cómics, etc.

14.2.4. La pedagogía de arte crítica

La pedagogía del arte crítica es la aplicación de la teoría crítica enunciada por Richard Cary en 1998 pero vinculada exclusivamente en el contexto de la educación artística. Dicha metodología habla de la importancia de escoger y crear contenidos que favorezcan el pensamiento crítico del alumno y entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso que genera y crea conocimiento entre el profesor y el alumno, porque ambos son generadores de conocimiento.

Antes de continuar maticemos: ¿qué es la teoría crítica? La teoría crítica aplicada a la educación busca reflexionar sobre la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo cambiar la distribución de poder en clase (profesor-alumno) alterando las jerarquías tradicionales existentes donde el alumno solo puede escuchar al profesor y aprenderse de memoria los conocimientos transmitidos. Esta metodología propone que el alumno debe generar su propio cuerpo de conocimientos a raíz del diálogo continuo con el profesor, y lo que es más importante, el profesor debe asumir que él también aprende de sus alumnos.

Además, la pedagogía crítica del arte trata de hacer evidente la falta de conocimiento de los profesores hacia las nuevas filosofías educativas, pues para que la educación evolucione y no siga estancada en modelos de aprendizajes de siglos pasados el profesor debe conocer y relacionarse con las nuevas teorías educativas, ya que cuando los profesores de arte reflexionan sobre lo que están enseñando, los procesos de enseñanza-aprendizaje quedan al descubierto y el profesor puede concebir su labor educativa desde el papel de agitador intelectual, cuyo fin es que el alumno sea capaz de crear su propio conocimiento crítico.

Acaso (2009) habla de seis objetivos para la implantación de una educación artística crítica:

- 1) Revisar la memoria nociva visual.
- 2) Crear un conocimiento visual emancipado.
- 3) Desarrollar una hermenéutica de la sospecha.
- 4) Desarrollar la conciencia crítica visual.
- 5) Considerar a los estudiantes como una resistencia visual informada.
- 6) Desenmascarar el currículum oculto visual.

Para poder desarrollar estos objetivos, debemos ser conscientes de que la cultura visual que consumimos trata de introducirnos pautas y modelos de conducta que nos van diciendo poco a poco cómo debemos de ser, y para que nuestros alumnos de Educación Infantil lleguen a ser conscientes de la influencia de las imágenes debemos trabajar en el aula la conciencia crítica visual para fomentar un desenmascaramiento del currículum oculto visual, acciones que veremos más en profundidad y con ejemplos en el capítulo 15.

14.2.5. La modernidad líquida

La modernidad líquida no es solo una de las últimas tendencias dentro del ámbito de la educación artística que se están desarrollando en la actualidad, sino que se ha convertido en un fenómeno cultural y social que se asienta en las sociedades posmodernas del siglo XXI. Zigmunt Bauman (2009) define la modernidad líquida de la siguiente manera: «Los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran; mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen como la desregularización, la flexibilización o la liberación de los mercados».

Las sociedades posmodernas son frías y pragmáticas, y la masa colectiva que antiguamente formaba las sociedades desaparece en pos del individualismo personal, donde lo único importante ya no es la familia, sino el YO, los deseos, las posesiones de nuevos productos de consumo y los éxitos laborales individuales que triunfan por encima de todo. La

modernidad líquida es un gran reto que los educadores han de afrontar, pues deben enfocar la educación dentro de un mundo donde el consumismo se ha apropiado de los individuos, donde la felicidad, el amor y la familia se desmoronan y donde el concepto «usar y tirar» se ha extendido a todos los ámbitos de la sociedad.

Según Bauman (2007):

La formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino sobre todo a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de estas y el suyo propio.

Por tanto, los docentes tenemos que adaptarnos y evolucionar dentro de los constantes cambios que se producen a todos los niveles del ámbito de la enseñanza, elaborando acciones educativas partiendo de los conocimientos «sólidos» (aquellos conocimientos que perduran en el tiempo y se consolidan) intercalados con elementos «líquidos» (más maleables pero no por eso menos importantes), como las intervenciones y propuestas de los alumnos o las actividades circunstanciales.

Estos elementos tienen que ayudar a flexibilizar la programación de la asignatura, pues tradicionalmente en la enseñanza se ha dado mucha importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales, ya que son los que han servido al sistema para formar a los alumnos profesionalmente, pero en este ímpetu por la profesionalización, se han descuidado frecuentemente los contenidos sustanciales para la formación del individuo como persona; nos referimos a los contenidos actitudinales, contenidos que, finalmente, ayudarán al docente a la formación de los estudiantes como personas.

14.2.6. *Visual thinking strategies* (VTS)

De las propuestas pedagógicas de Howard Gardner, una de las grandes figuras internacionales de la educación artística y padre de la teoría

de las inteligencias múltiples, nace el VTS (*Visual Thinking Strategies* o «Estrategia para el Pensamiento Visual»), una metodología creada para la enseñanza del arte por y para museos, que tuvo su origen en el MoMA (Museum of Modern Art, Nueva York) de la mano de Abigail Housen y Philip Yenawine.

Pese a que el VTS ha sido concebido para el ámbito museístico es importante que el futuro docente de Educación Infantil lo conozca, pues la metodología que emplea para enseñar el arte puede ser perfectamente amoldada para trabajar el arte en la escuelas de Infantil. El VTS se desarrolla en cuatro fases y su principal objetivo es convertir en observadores autosuficientes a los observadores noveles, o lo que es lo mismo, permitir que todo el mundo pueda comprender lo que está viendo. Para entender las características de este modelo, Acaso (2009) analiza las cuatro fases del proyecto:

Tabla 17. Características del VTS.

A. Fundamentación	A.1 El objetivo del VTS es profesionalizar el proceso de observación de los participantes noveles organizando su proceso de lectura y verbalizando sus pensamientos, de manera que lleguen a convertirse en observadores autosuficientes.
	B.1 El VTS se aplica a cualquier contenido de carácter visual siempre que sea de carácter figurativo, de manera que las artes visuales occidentales constituyen el referente para la mayoría de las actividades que se llevan a cabo.
B. Contenido	B.2 La preocupación por analizar un tipo de contenido, podríamos decir no complicado, se explicita en las restricciones a analizar obras en las que aparezcan temas sexuales, políticos o religiosos. Siguiendo esta línea, el arte emergente (donde abundan las narrativas particulares con obras que tocan temas como la pederastia o la inmigración) o la publicidad actual (donde el sexo explícito es uno de los recursos más actualizados) no entran a formar parte de los contenidos.
	B.3 Estas obras de contenido no complicado suelen estar realizadas por procedimientos tradicionales como la pintura y la escultura, de manera que los contenidos audiovisuales, las <i>performances</i> y otros soportes actuales no entran dentro de los contenidos recomendados.

	C.1 El proceso de profesionalización del espectador novel se hace avanzando por cinco etapas, las cuales están basadas en los estadios de desarrollo del juicio estético de Parsons: <ul style="list-style-type: none"> • Etapa descriptiva. • Etapa de análisis. • Etapa de clasificación. • Etapa de interpretación. • Etapa de placer.
C. Currículum	C.2 El que organiza el recorrido por estas etapas es el educador, eje central del proceso de enseñanza/aprendizaje, quien va conduciendo verbalmente al participante a través de las diferentes etapas. C.3 El VTS incluye procesos de evaluación en la dirección monitor-participante, pero no al revés. Estos sistemas de evaluación están orientados a la comprobación de la eficacia del método y no a la comprobación del nivel de aprendizaje real del estudiante.
D. Contexto	D.1 El contexto no modifica el desarrollo de las cinco fases señaladas, es el mismo, se aplique el modelo en un museo o en una escuela, en Minnesota o en Málaga.

Fuente: Acaso (2009, p. 109).

Aun así, pese a la modernidad de este sistema de aprendizaje y comprensión de las artes, se pueden encontrar varios puntos flojos, pues en esta metodología el guía-educador entabla un diálogo con el visitante para que este llegue, él solo, a un conocimiento previamente establecido, por lo que al final el visitante no genera su propio conocimiento, sino que es guiado para llegar al conocimiento que el educador ha decidido por él. Esto es importante y debemos tenerlo en cuenta en nuestra labor docente, pues podemos caer en la trampa de tratar que nuestros alumnos expresen sus opiniones, pero debemos evitar guiar sus respuestas para que sean capaces de crear su propio cuerpo de conocimientos.

14.2.7. La educación artística basada en la cultura visual (EACV)

La educación artística basada en la cultura visual fue enunciada por Kerry Freedman en 2003 en su libro *Teaching visual culture: curricu-*

lum, aesthetics and the social life of art. En este texto la autora señala como parte fundamental para comprender la sociedad en la que vivimos, incluir en el proyecto educativo el aprendizaje de la lectura de imágenes, y ser capaces de construir nuestros propios productos visuales para llegar a entender la complejidad de las artes visuales; para eso es fundamental que el docente se convierta en un guía cualificado, pues si los alumnos no reciben una instrucción correcta en el análisis de imágenes (semiótica visual) nunca serán capaces de ir más allá de la superficie de las representaciones y de los objetos que ven todos los días. Por lo tanto, para diseñar una actividad educativa hay que tener en cuenta que:

- El problema central de la EACV es el problema de la representación.
- Es necesaria la revisión del currículum academicista.
- La faceta humana que queda afectada por la cultura visual actual es la de la identidad personal.
- El único sistema para amortiguar los efectos de la cultura visual es enseñar a desarrollar una permanente hermenéutica de la sospecha ante los medios.

La EACV se presenta como una alternativa ante el currículum academicista basado en la divulgación del sistema de las disciplinas, dando un especial énfasis al desarrollo de las técnicas artísticas y dejando en un segundo plano el componente intelectual de las artes visuales que busca poner de manifiesto la EACV, pues nos encontramos en una sociedad que consume una media de tres horas de televisión al día, que consulta todos los días internet, entra en las redes sociales, juega a videojuegos, lee revistas, consume anuncios en el metro, etc., y si no logramos educar a las futuras generaciones para que sean capaces de entender el verdadero significado de las imágenes, crearemos una sociedad de incultos visuales que no serán capaces de desarrollar una actitud de sospecha ante las representaciones visuales que consumen a diario.

En este contexto, la cultura visual se contempla como un sistema de reconstrucción social que modela la forma en que debemos vivir nues-

tras vidas configurando nuestra propia identidad. Pensemos, por caso, en la imagen personal y analicemos la cantidad de información que consumimos sobre cómo debemos ser y cómo debemos comportarnos. Veamos un claro ejemplo de cómo nos pide la cultura visual que sean los hombres y las mujeres jóvenes: en el caso del hombre, la cultura visual actual le indica que debe ser alto, atlético, poseer una buena mata de pelo y ser solvente económicamente.

En el caso de la mujer se le pide que sea muy delgada, con unos grandes pechos, pelo largo y sexualmente activa. En ambos casos el modelo de belleza que se instaura es que sean hombres y mujeres de piel blanca. Estos significados se van configurando en nuestra mente desde pequeños y conforman poco a poco nuestra forma de entender y comprender el mundo en que vivimos a través de los productos visuales que consumimos en: publicidad, cine, películas, videojuegos, etc.

Si nos fijamos, hasta el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación de masas, las principales fuentes educativas han sido la familia y la escuela. Pero hoy en día la principal fuente educativa es la cultura visual, algo que desgraciadamente parece que no comprenden (o comprenden demasiado bien) nuestras clases sociales dominantes que restan horas de educación artística con cada cambio educativo, quitando opciones al docente para trabajar en el aula la alfabetización visual.

14.3. Metodologías para guiar las buenas prácticas en las aulas

Hemos visto una gran cantidad de metodologías que conviven en activo hoy en día; sin embargo, vamos a proceder a explicar una metodología que aúna algunos de los conceptos vistos en las metodologías anterior-

res y que explica cómo generar una buena práctica docente en el aula. Además, dichos métodos poseen una forma de implementación muy sencilla para que el futuro docente pueda aplicarlas sin problemas en su aula. La metodología que vamos a estudiar es el método MuPAI.

14.3.1. El método MuPAI

El método MuPAI es un método educativo desarrollado en el MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) que fue enunciado por primera vez en el libro *Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo* y que aparece ampliamente desarrollado en la tesis doctoral de Antúñez (2008), *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en Primaria y Secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*, y que ha sido revisado en investigaciones sucesivas en las tesis de Leticia Flores (2012) y Judit García (2011).

El principio fundamental del Método MuPAI consiste en entender que una actividad educativa es un espacio donde se genera, sobre todo, conocimiento, y no solo un lugar donde se libera la expresión creativa de los participantes. Del mismo modo, se pretende que el conocimiento no sea solo la visión particular que el organizador del taller tiene del mundo, sino que, por el contrario, el taller se convierta en una posibilidad para que los participantes generen su propio cuerpo de conocimientos gracias a la comprensión e interpretación de los productos visuales que nos rodean. En los talleres que se han realizado hasta ahora con el Método MuPAI, se han tratado sobre todo nociones sobre la *representación y la interpretación* de la realidad que nos envuelve, pues uno de los objetivos fundamentales de este método es que los participantes aprendan la diferencia entre la realidad en la que «realmente» vivimos cada uno de nosotros y el mundo de las imágenes, donde alguien decide por nosotros cómo es y cómo debe ser la «verdadera realidad».

El método MuPAI está basado en un modelo pedagógico que surge de combinar las características más significativas de algunas de las tendencias actuales más importantes: el currículum posmoderno, la pedagogía de arte crítica y la educación artística basada en la cultura visual. A continuación vamos a ver un resumen de las aportaciones que

cada método aporta a este modelo educativo y que asienta las buenas prácticas docentes en la escuela.

Tabla 18. Aportaciones al método MuPAI de distintos métodos.

Curriculum posmoderno	Pedagogía de arte crítica	Educación artística basada en la cultura visual (EACV)
<ul style="list-style-type: none"> • Todo diseño curricular ha de incluir al pequeño relato. • Todo diseño curricular ha de poner de manifiesto el vínculo poder-saber. • Todo diseño curricular ha de recomendar la reconstrucción como metodología de trabajo en la búsqueda del significado de las imágenes. • Todo diseño curricular ha de hacer hincapié en cómo la doble codificación es la estructura base sobre la que se asienta la construcción de las representaciones visuales posmodernas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El educador ha de concebir cualquier actividad como un sistema de creación de conocimiento, en concreto, de conocimiento crítico. • El educador ha de entender su papel como de agitador intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> • El problema central de la EACV es el problema de la representación. • Urge la revisión del currículum academicista. • La faceta humana principalmente afectada por la CV es la de la identidad. • El único sistema para amortiguar los efectos de la CV es enseñar a desarrollar una permanente hermenéutica de la sospecha ante los medios.

Fuente: Flores (2012, p. 73).

Ya hemos visto que el objetivo principal del Método MuPAI es el de vincular los temas y contenidos de clase con la cultura visual infantil actual y con la realidad que rodea a los participantes. Esto implica que el profesor-educador debe estar al día del contenido vital de los alumnos. A continuación vamos a ver los objetivos, contenidos y metodologías de trabajo específicas del método:

14.3.1.1. Objetivos

- *Generar conocimiento:* como acabamos de ver, el método MuPAI busca por encima de todo que el participante genere su propio cuerpo de conocimiento.

- *APR (Apreciación/Producción/Reflexión)*: en un taller diseñado mediante el Método MuPAI se dará una importancia similar a los procesos de apreciación y de reflexión y a los de producción; de tal manera que, además de hacer, los alumnos aprenden a ver a través de las *fases de apreciación, producción y reflexión* (estas fases se explicarán más adelante en la metodología).
- *Conexión con la realidad*: para que el alumno realmente comprenda el contenido de la actividad, es imprescindible conectarla con su vida real, con su cotidianidad (su contenido vital), para que de este modo el alumno encuentre sentido al taller y desee realizarlo.
- *El educador como punto de apoyo*: para que todo lo anterior se lleve a cabo, es imprescindible la figura del monitor, que cobra un papel fundamental y que se concibe como una especie de agitador mental. La formación de los monitores implicados en el taller ha de situarse en dos vertientes: el arte contemporáneo y la educación artística.
- *Tareas de investigación*: tanto la fase de apreciación como la de producción forman parte de un proyecto de investigación continuo dentro del contexto de la educación artística y el arte infantil, pues de ese modo se puede cambiar o modificar siempre que sea necesario.
- *Inclusión de las nuevas tecnologías*: para conectar aún más la actividad con la realidad, es recomendable incluir en la medida de lo posible las nuevas tecnologías.

Pese a que estos son los objetivos primordiales, no debemos olvidar que, ante todo, el Método MuPAI pretende fomentar la creatividad de los participantes, dando la misma importancia a los procesos de apreciación y de producción.

14.3.1.2. Contenidos

- *Es imprescindible vincular los temas y contenidos de la clase con la cultura infantil actual*, con la realidad que rodea a los participantes, lo que implica incorporar en la clase imágenes de lo

denominado como baja cultura: publicidad, internet, *packaging*, etc., además de otros elementos locales de máxima influencia en la infancia, como por ejemplo la prensa del corazón o deportiva.

- *Incorporar el arte contemporáneo a nuestras clases*. Arte contemporáneo es aquel que se produce mientras nuestros alumnos van creciendo. Arte contemporáneo NO son artistas ya fallecidos: Picasso, Dalí, Pollock, etc. A través de la incorporación del arte emergente a nuestras aulas, estaremos trabajando los microrrelatos visuales, es decir, el discurso visual de los grupos que luchan contra las estructuras de poder.

14.3.1.3. Metodología

Los talleres diseñados con este método poseen una estructura muy sencilla que todo docente puede usar sin problemas en el aula y que se resume en cuatro pasos fundamentales:

- *Detonante*: el detonante es aquel elemento que inicia un taller y que debe realizar la difícil tarea de enganchar y captar la atención del espectador de forma inmediata. Para lograrlo, el educador debe emplear una pregunta o un elemento visual que plantee una problemática que el alumno debe ser capaz de resolver a lo largo de la actividad.
- *Fase de análisis*: la fase de análisis es la parte más teórica de la actividad. En ella se muestra al alumnado una serie de imágenes: artísticas, comerciales, informativas o de entretenimiento, que a modo de historia van respondiendo poco a poco la pregunta planteada en el detonante y que se resuelve al final de la fase de análisis con una propuesta de trabajo.
- *Fase de producción*: la fase de producción plantea resolver de forma práctica el detonante de la actividad y para ello se llevarán a cabo algunas de las técnicas artísticas que se están empleando actualmente: pintura, fotografía, *collage*, vídeo...
- *Puesta en común*: para finalizar el taller, los participantes deberán realizar una puesta en común donde deben debatir las soluciones al problema planteado entre sus compañeros. En esta

fase, los participantes deberán desarrollar un test de evaluación, donde deberán valorar la labor de sus educadores y la actividad que han llevado a cabo, exponiendo lo que les ha gustado y lo que no.

14.3.2. Prácticas docentes: trucos para la implementación del método MuPAI

No debemos olvidar que el objetivo final de este capítulo es que el futuro profesor-educador conozca diferentes metodologías de aplicación de la educación artística en las aulas, pero también facilitarle las herramientas necesarias para ayudarlo a encontrarse cómodo cuando se enfrente a la tarea de realizar su propia clase de educación artística; es por esto que se ha añadido este apartado destinado a facilitar al profesor-educador la tarea de impartir una clase creada con el Método MuPAI. Por ello vamos a enumerar una serie de cualidades que los educadores deben tener en cuenta a la hora de enfrentarse a una clase de educación artística.

14.3.2.1. Asimilación y apropiación de la clase de arte

Lo primero que debemos tener en cuenta, sobre todo si la actividad no la hemos creado nosotros, *es la asimilación y apropiación del taller/clase que vamos a exponer; pues el profesor-educador debe hacerlo suyo antes de exponerlo a los alumnos*, ya que de lo contrario se sentirá perdido y poco seguro; la inseguridad se manifestaría en la realización de un discurso poco fluido que determinaría la pérdida de atención de los participantes. Un claro ejemplo de este hecho es que a cualquier persona le resulta prácticamente imposible describir un paisaje sin haberlo visto previamente; de igual modo es imposible contar una clase de arte sin haberla visto y entendido con anterioridad. Por tanto, lo primero que debe hacer un educador antes de enfrentarse a un taller de arte o a una clase es hacer suyo el discurso que va a pronunciar, aunque no haya sido él el principal creador de la actividad. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que la apropiación de un taller de arte requiere su

tiempo, pues debemos contar con la posible timidez del educador novel, y valorar el hecho de que la experiencia siempre es un grado.

14.3.2.2. Centrar el interés de los participantes

En numerosas ocasiones, el terror de alguien que vaya a impartir una clase de arte es el de conseguir la atención de los participantes, sobre todo si son niños pequeños, dado que su atención suele durar un tiempo muy limitado. Un truco muy bueno, aprendido tras años de experiencia impartiendo clases de arte, es el de emplear el elemento cómico y la exageración, pues de ese modo el interés de los participantes se centra continuamente en el educador. No obstante, insistimos en la idea de que para que el educador sea capaz de captar el interés de los participantes, es imprescindible que se haya apropiado del taller; de ese modo le resultará a él mismo divertido y entretenido implementarlo.

14.3.2.3. Tipos de clases/talleres a implementar

Uno de los elementos que más limitan la actividad del educador son los propios talleres, pues debemos tener en cuenta que *cada clase de arte poseerá distintos niveles de atracción para cada participante, dependiendo sobre todo de las temáticas y del grado de interés personal que dicha materia cause en el educador*; el exponer mal o bien un taller de arte dependerá nuevamente de la capacidad de apropiación del mismo. En consecuencia, podemos afirmar que la medida del éxito de un taller estará directamente relacionada con la capacidad del educador de hacerlo suyo.

14.3.2.4. Los límites del profesor-educador

No hemos de olvidar que es fundamental que el educador conozca sus límites y procure *no realizar nunca un taller por el que no sienta ningún interés, ya que en caso de hacerlo transmitirá su desinterés al alumnado y dicha actividad tendrá muchas posibilidades de salir mal*, pues el secreto del éxito o del fracaso de un taller reside en el grado de intensidad con que el educador transmita las actividades. El educador siempre debe

tratar de hacer olvidar al auditorio que se encuentra realizando un trabajo intelectual; de ese modo educará a los participantes sin que estos se den cuenta.

14.3.2.5. La accesibilidad y la espontaneidad

Para procurar el éxito del taller, *el educador debe ser ante todo accesible para el educando y destilar simpatía, comprensión y espontaneidad ante los alumnos*. Un factor a tener siempre en cuenta es que las actividades que llevamos a cabo en los talleres deben ser acogidas por los alumnos como una especie de juego; de este modo captarán los conocimientos que pretendemos transmitirles de forma amena y divertida.

Para poder llevar a buen término esta metodología, tenemos que entender que para que una clase de arte tenga éxito empleando este método, tenemos que prestar mucha importancia al talento narrador del profesor-educador, a la capacidad que este posee de contar las historias que ocurren en las clases. En definitiva, podríamos decir que su éxito reside en los recursos que posee el educador para conseguir embelesar al alumnado, para que tanto niños como adultos disfruten y aprendan a la vez, pues no debemos olvidar que a todos nos es mucho más fácil retener un tema cuando alguien nos lo cuenta, y mucho más si percibimos que el narrador está disfrutando con su relato, sea cual sea la temática, pues las expresiones con las que cada narrador realza una misma historia (sus expresiones, sus movimientos y su dinamismo) cautivan mucho más al alumnado que si la leyera de un libro.

Ahora bien, si nos fijamos, el desarrollo de un taller realizado con el Método MuPAI recuerda mucho a la estructura interna de un cuento:

- *Introducción*: que sería el detonante y la *fase de análisis*.
- *Nudo*: que vendría a representar la *fase de producción*.
- *Desenlace*: que correspondería con la *puesta en común*.

Por eso, si el Método MuPAI funciona en su estructura interna de forma similar a la del cuento de hadas, el profesor debería trabajar del mismo modo el factor exposición-narración de los talleres, pues cada

clase creada con este método es un pequeño cuento que el profesor-educador debe contar a sus alumnos.

Ahora bien, una vez empleadas estas recomendaciones a los educadores que decidan emplear el Método MuPAI, en el siguiente capítulo vamos a proceder a mostrar ejemplos reales de trabajos llevados a la práctica con este método para que el alumno pueda asimilar bien el contenido explicado y que pueda generar sus propias actividades.

Capítulo 15. Propuestas de innovación en educación a través de las artes

Judit G^a Cuesta

Introducción

La educación artística sigue ocupando un lugar periférico en los diseños curriculares de formación docente, sobre todo si lo relacionamos con otras áreas consideradas centrales. La educación artística tiene que hacer frente a unos sistemas de evaluación y a una sociedad, que discrimina consciente o inconscientemente la actividad artística. Haciendo un repaso al BOE y a los Planes de Estudio de los futuros maestros que impartirán clases con alumnas y alumnos de Primaria, podemos observar el escaso número de horas que se dedica a la educación artística. Y si además hacemos una revisión a los contenidos de Educación Infantil, podemos decir que el sistema contempla muy pocas horas de formación dado el gran «potencial» que esta asignatura tiene para el aula de Infantil. Existe una escasez de profesores formados para impartir las disciplinas artísticas en las escuelas de Infantil. Como docentes deberíamos saber que las expresiones artísticas contribuyen al desarrollo personal y social y que las capacidades y potencialidades artísticas se encuentran en todos los individuos, ya que son fundamentales en la sensibilización y comunicación de los seres humanos.

Es por eso que en el capítulo anterior se expusieron las principales metodologías educativas que hoy en día se encuentran vinculadas con la

educación artística, y posicionamos como una metodología muy útil para trabajar en Educación Infantil el denominado método MuPAI. Sin embargo, aunque hemos hablado de la teoría, no hemos visto ningún ejemplo práctico; por eso a lo largo de este capítulo vamos a ver algunos ejemplos reales que se han llevado a la práctica usando el método MuPAI.

15.1. Propuesta educativa usando el método MuPAI

En este apartado vamos a mostrar una propuesta educativa basada en el método MuPAI para que el futuro docente sea capaz de generar sus propias propuestas en el aula de Educación Infantil. La actividad está basada en una reflexión que hicimos en clase sobre el pelo en los personajes Disney y lo que representa.

El objetivo fundamental de esta actividad es la de meditar sobre los estereotipos que sobre el pelo se han creado en la iconografía visual infantil de los cuentos, haciéndoles ver que las niñas siempre suelen llevar el pelo corto, las princesas adolescentes siempre muy largo, las madres-abuelas o malas, siempre corto o recogido, mientras que los niños lo llevan generalmente corto, los príncipes jóvenes siempre bien peinado y los ancianos siempre son calvos. A través de esta temática, los participantes deberán repensar la iconografía visual de los cuentos de hadas y deberán reconstruirla, pues... ¿por qué no puede haber una princesa calva o una bruja con una melena estupenda? La actividad que vamos a exponer se titula «Empelúcate» y fue creada por Judit G^a Cuesta como parte de su tesis doctoral en 2011.

15.1.1. Puesta en práctica de la actividad con el método MuPAI

A continuación vamos a proceder a mostrar parte del PowerPoint que utilizamos para desarrollar la actividad de *Empelúcate*.

- *Detonante*: ya vimos en el tema anterior que lo primero que debemos meditar al querer introducir esta actividad en el aula es la del detonante. En este caso el detonante será una acción directa

del profesor, pues deberá recibir a los alumnos con la cabeza cubierta con un gorro de ducha. Los alumnos nada más ver al profesor comenzarán a reír y comentar por qué su profesor tiene un gorro de ducha en la cabeza. El profesor tiene que decir a sus alumnos que van a realizar un juego e invitará a los alumnos a ponerse también un gorro de ducha cada uno.

- *Tema de trabajo*: la actividad final que deberán hacer los alumnos es la de reinterpretar y crear los estereotipos visuales de los peinados de los personajes de los cuentos. Para ello intervendrán con su gorro de ducha para crear una peluca.
- *Participantes*: los alumnos de esta actividad serán de último curso de Educación Infantil.
- *Temporalización*:
 - Fase de análisis > 20 minutos.
 - Fase de producción > 80 minutos.
 - Puesta en común > 20 minutos.
- *Objetivos*:
 - Conocer los estereotipos visuales que se han creado alrededor del pelo en la iconografía visual de los cuentos de hadas y que sean capaces de reconocerlos.
 - Deconstruir el pelo típico de un personaje de cuento de hadas.
 - Cambiar los roles preestablecidos en los cuentos, cambiando, por ejemplo, el género de Cenicienta a Ceniciento.
- *Contenidos*:
 - Descubrir los estereotipos del pelo en los cuentos de hadas. Los cuentos empleados en estas actividades, recordamos, son: *La bella y la bestia*, *Caperucita roja*, *La bella durmiente*, *Blancanieves*, *La sirenita*, *La Cenicienta* y *Alicia en el país de las maravillas*.
 - Conocer obras de artistas que trabajan con temática creada alrededor del pelo: Levi van Veluw, Ouka Lele, Sara Sapetti, Nicoletta Ceccoli y Moret Oppenheim.
- *Material necesario*:
 - Espacio: Taller con mesas.

- Materiales: globos, gorros de baño, cola blanca, paletinas, tiras de pelos de distintos colores, lana, purpurina, telas varias, gomas de pelo, pintas y cualquier objeto que creamos útil para peinar la peluca.
- Medios tecnológicos: ordenador, cámara de fotos y pantalla para proyectar.

• **Desarrollo:**

FASE DE ANÁLISIS:

- Visionado de un PowerPoint donde procederemos a analizar el pelo que lucen los personajes de los cuentos, dividiéndolos en niñas, mujeres jóvenes, mujeres mayores, niños, hombres jóvenes, hombres mayores y villanos de los cuentos. Las niñas siempre tienen el pelo corto, las jóvenes el pelo largo y las mujeres mayores corto. Los niños pueden tener el pelo como quieran, de jóvenes siempre tienen mucho pelo y cuando son ancianos son calvos.
- Llegados a este punto, preguntamos a los alumnos si alguna vez se han dado cuenta de que no existen príncipes calvos o muy peludos, o ¿por qué todas las princesas tienen siempre el pelo largo?, etc.
- Cuando hayamos analizado todas las particularidades, procederemos a preguntar a los niños qué pasaría si los personajes de los cuentos no tuvieran pelo, y en el PowerPoint se les mostrarían personajes de cuentos retocados digitalmente para no tener pelo.
- Tras mostrarles unos personajes Disney retocados digitalmente, pasaremos a ofrecerles alternativas visuales para el cabello de los mismos personajes, y a preguntarles qué ocurriría si en los cuentos el pelo se usara para escribir, hacer tazas, etc.

FASE DE PRODUCCIÓN:

- Se sortearán los personajes de los cuentos y se pedirá a los niños que reinterpreten el pelo del personaje que les ha tocado. El trabajo será individual, pero trabajarán en grupo según el cuento que les haya correspondido.

- Una vez repartidos los personajes mediante sorteo, se les da un globo hinchado, que será la base para crear la peluca, se quitarán su gorro de ducha y lo colocarán encima del globo hinchado.
- Una vez tengamos el gorro cubriendo el globo, se les dará la cola y una paletina para comenzar a pegar sobre el gorro los trozos de tela, lana, purpurina, etc., para crear la forma que queramos que tenga nuestro pelo. Recomendamos aplicar sobre la base del globo la cola blanca e ir superponiendo las capas de tela, lana, etc., necesarias.

PUESTA EN COMÚN:

- Cada cuento mostrará el resultado, en grupo, a sus compañeros.
- Se realizarán fotos de la sesión.

• **Evaluación**

Dado que es una actividad propuesta para Infantil no habrá evaluación, y solo tendremos en cuenta el grado de implicación y motivación de los alumnos.



Figuras 15.4. y 15.5. Proceso de producción. Extraídas del Ppt de «Empelúcate». Fuente: García (2011).

Tabla 19. Ficha técnica de la actividad.

DATOS TÉCNICOS	NOMBRE: Deconstrucción de personajes de cuentos. «Empelúcate».	PARTICIPANTES: Alumnos de último curso de Infantil
	DISEÑADA: Actividad original diseñada por Judit G ^a Cuesta	DURACIÓN: 2 horas aproximadamente.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los estereotipos visuales que se han creado alrededor del pelo en la iconografía visual de los cuentos de hadas y ser capaz de reconocerlos. • Deconstruir el pelo típico de un personaje de cuento de hadas. • Cambiar roles preestablecidos con los cuentos. 	METODOLOGÍA: <p><i>Fase de análisis:</i> se explica los contenidos de la actividad a través de un PowerPoint.</p> <p><i>Producción:</i> tendrán que elegir el cuento y los personajes que van a deconstruir. Revisarán y profundizarán en los personajes documentándose sobre cada uno de ellos, de cómo se han ido representando en distintas versiones, cómo se han ido ilustrando por diferentes personas, etc. Y a partir de aquí, tendrán que hacer una nueva versión del pelo de este personaje.</p> <p><i>Puesta en común:</i> cada grupo hará una presentación del cuento y de sus personajes, explicando todo lo que han descubierto sobre cada uno de ellos, y a partir de aquí nos dirán cómo han hecho la deconstrucción del mismo.</p>
	CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los estereotipos visuales que se han creado alrededor del pelo en la iconografía visual de los cuentos de hadas y ser capaz de reconocerlos. • Deconstruir el pelo típico de un personaje de cuento de hadas. • Cambiar roles preestablecidos con los cuentos. 	EVALUACIÓN: Autoevaluación, teniendo en cuenta el grado de implicación que han tenido en la actividad y los logros alcanzados.
	MATERIALES: <ul style="list-style-type: none"> • Material necesario: papel, cartulina, telas, plastilina, tijeras, rotuladores, etc. • Material para el profesor: ordenador, proyector y cámara fotográfica. 	

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir este apartado, comentar al alumno que si desea ver más propuestas educativas basadas en el método MuPAI puede consultar los talleres llevados a cabo en las tesis doctorales de Leticia Flores Guzmán⁶ y Judit García Cuesta⁷. Ambos recursos pueden descargarse de forma gratuita.

6 <http://eprints.ucm.es/16690/1/134017.pdf>.

7 <http://eprints.ucm.es/13416/>.

15.2. Innovando en el aula de Educación Infantil: incluyendo arte contemporáneo en nuestras aulas

En el capítulo anterior vimos cómo las distintas metodologías hablaban de la importancia de trabajar conceptos como la cultura visual, la estética, la creatividad, la inclusión de distintos materiales, la deconstrucción de estereotipos, etc. Sin embargo, de todos estos puntos, quizás el más importante sea el de la inclusión del arte contemporáneo, pues al hacerlo estamos trabajando características propias de la cultura visual, la estética o la creatividad, y podemos trabajar sin problemas la participación activa del alumno. Además, el docente debe tener siempre presente que el arte contemporáneo pretende concienciar al espectador de lo que ocurre en el mundo actual, pues muchos artistas lo que buscan es descubrir realidades ocultas y hacer visible lo invisible.

El problema de introducir arte contemporáneo en clase es el desconocimiento de este por parte de los futuros docentes, por lo que pueden sentirse un poco perdidos a la hora de escoger autores, o incluso pueden no saber dónde buscar artistas plásticos actuales para presentar en sus clases, pues no todos los artistas valen para trabajar en Infantil, por lo que será labor del docente buscar y seleccionar aquellos autores más interesantes para trabajar en su clase. A continuación ofreceremos un repertorio de autores y obras para trabajar en el aula de Infantil.

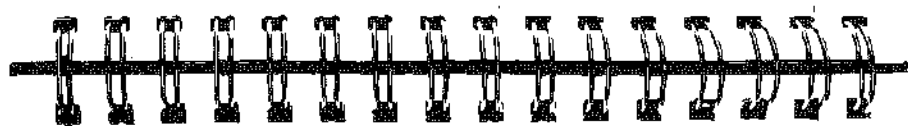
Veamos un pequeño ejemplo. En las imágenes de la serie «Princess Fallen» de Dina Goldstein podemos apreciar a una caperucita con sobrepeso que lleva una cesta llena de comida basura. Esta imagen pertenece al contenido vital del alumno, pues cualquier niño de entre 3 y 6 años reconocerá rápidamente al personaje de Caperucita Roja; por lo tanto, si el profesor pregunta a los alumnos «¿Qué le pasa a Caperucita?», este no tardará en recibir un *feedback* de sus alumnos y posiblemente entre las respuestas que obtenga esté el tema del sobrepeso de Caperucita. Partiendo de este punto, el profesor y los niños pueden hablar sobre lo que ocurre al consumir mucha comida basura; este tipo de diálogos es el que hace posible que el niño genere su propio cuerpo de conocimiento. Si además acompañamos esa imagen con otras de «publicidades reales» de compañías de comida rápida, el niño verá inmediatamente la conexión con el mundo real.

Por supuesto, para terminar la actividad y que se produzca el conocimiento, el niño debería realizar algún producto artístico y posteriormente exponerlo a la clase.

Hay que matizar que es importante conocer el arte que se crea en el momento en que vivimos, pero no por ello hemos de dejar de introducir arte de otras épocas, aunque es conveniente que potenciemos el empleo del primero de ellos. Además, como ya hemos visto, el arte contemporáneo ayuda a desarrollar la creatividad; por lo tanto, nosotros podemos usar el trabajo creativo del artista para potenciar la creatividad de nuestros alumnos.

15.2.1. ¿Qué artistas contemporáneos podemos incluir en Educación Infantil?

Buscar artistas plásticos para trabajar en Educación Infantil puede resultar difícil para una persona no iniciada en el arte contemporáneo, por ello a continuación vamos a enumerar algunos autores con los que los futuros docentes pueden trabajar en el aula.

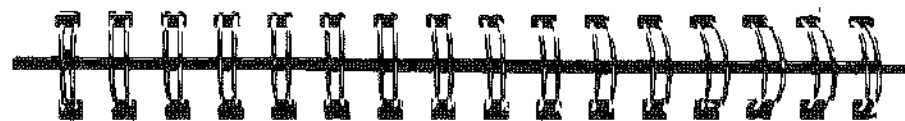


William Wegman

1943 | Hollywood, Massachusetts (EE.UU)

<http://www.williamwegman.com/home.html>

William Wegman es un artista norteamericano diplomado en Pintura por el Massachusetts College of Art de Boston en 1965. William trabaja como docente universitario mientras empieza a trabajar a través de la fotografía y el vídeo. Para crear sus obras emplea como modelo a su perro Man Ray, y posteriormente, tras la muerte de este, a Fay Ray. Este artista abarca lenguajes artísticos tan diversos como el dibujo o la pintura, el happening, la fotografía y el videoarte, realizando con todo ello una reflexión sobre el concepto de identidad a través de la subversión del género del retrato. Entre sus numerosas obras cabe destacar, para trabajar en el aula, las series de ilustraciones de cuentos creadas en 1993.



Yeondoo Jung

1969 | Jínju (Corea del Sur)

Fotógrafo coreano que vive actualmente en Seúl y cuya obra se mueve constantemente entre la realidad y los sueños. Su serie «Wonderland», de 2004, reinterpreta la realidad de dibujos de los niños coreanos de entre 5 y 7 años.

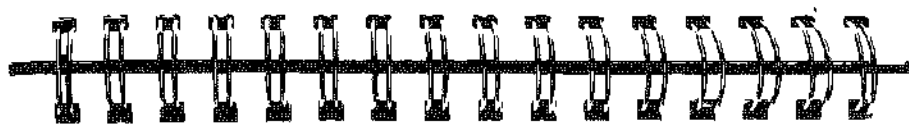
Jung trabajó con los niños supervisando sus clases de arte y, a partir de más de 1.200 dibujos, realizó fotografías en las que distintos cuentos de hadas se acercan más que nunca al imaginario infantil. A partir de la inocencia y la libertad de expresión que garantiza la infancia, Jung recrea un mundo irreal y fantástico, pero, además, analiza los cambios socioculturales que en los últimos años han influido, consecuencia del actual mundo globalizado, en la cultura y el arte oriental.



Eugenio Recuenco

1968 | Madrid (España)

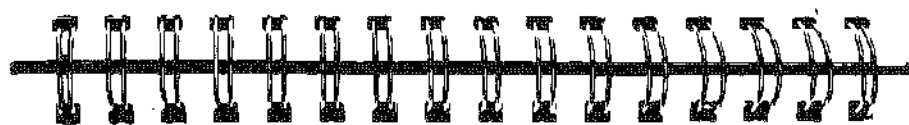
Es uno de los fotógrafos más importantes en la actualidad. Es licenciado en Bellas Artes y trabaja especialmente como fotógrafo de moda. Ha trabajado para marcas y revistas tan importantes como *Vogue*, *Woman*, *Telva*, *Vanity Fair*, Yves Saint Laurent, Loewe y L'Oréal entre otras. Para trabajar con niños podemos usar las fotografías que creó para la revista *Vogue* en 2006, donde utilizó el cuento como eje central para una serie de fotografías de vestidos de novia.



Annie Leibovitz

1949 | Connecticut (EE.UU)

Fotógrafa estadounidense y la primera mujer en exponer su obra en la Galería Nacional de Retratos de Washington D.C. Actualmente es la fotógrafa mejor pagada del mundo y es conocida por sus fotografías de famosos. Trabaja para revistas como *Vogue*, *Vanity Fair* o *Rolling Stone*. La obra de esta artista que podemos trabajar en el aula está vinculada con su obra «Disney Dream», de 2008 y 2011; un encargo de los parques temáticos de Disney Land⁸, donde ha convertido a actores famosos en protagonistas de los cuentos de Disney, para que formen parte de su campaña «El año de un millón de sueños».



Dina Goldstein

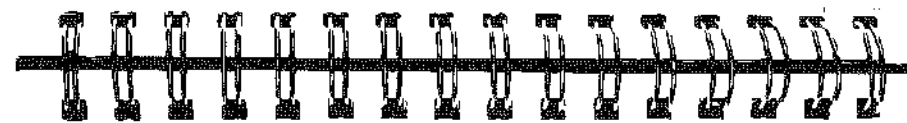
1969 | Tel aviv (Israel)

Fotógrafa canadiense nacida en Israel y ganadora del 25 concurso anual de *American Photography*. Una de las obras más recomendadas para trabajar en el aula está relacionada con su trabajo dedicado a las princesas de los cuentos de hadas «Fallen Princess»⁹. Dina concibió esta creación tras observar la fascinación que las princesas Disney ejercían en las niñas pequeñas, por lo que decidió estudiar los cuentos originales de los hermanos Grimm para tratar de desmontar ese final de cuento de hadas «perfecto» que la factoría Disney otorgaba a todas sus princesas. Bebiendo de la fuente original de los cuentos, la artista decidió inventar un final alternativo muy alejado de

8 Con David Beckham (2008), Penelope Cruz, Jeff Bridges, Olivia Wilde, Alec Baldwin y Queen Latifah en 2010.

9 Para saber más, ver <http://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/>.

los finales idílicos de los cuentos y poniendo a las princesas en un contexto actual. Así, su obra nos muestra a mujeres con problemas actuales: obesidad, enfermedades, adicciones, y hasta conflictos bélicos. La autora dota a sus obras de una estética visual muy similar a la de Disney para que seamos capaces de reconocer las historias; así, podemos ver a una Bella que está obsesionada con la cirugía estética para mantenerse siempre bella, mientras que Ariel se exhibe en un acuario.



Agustín Ibarrola

1930 | Vizcaya (España)

Artista español que en la década de los 80 empezó a mezclar pintura y escultura. Para nuestra investigación emplearemos su obra «El bosque de Oma», finalizada en 1991, obra que consiste en un grupo de árboles dentro de la Reserva Natural de Urdaibai cuyos troncos han sido pintados jugando con la perspectiva, pues dependiendo del punto espacial desde el que observemos la obra, podremos ver diferentes figuras geométricas, humanas o animales.



Erwin Wurm

1954 | Bruck an der Mur (Austria)

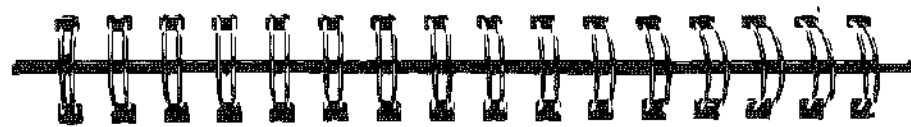
Fotógrafo austriaco que actualmente vive y trabaja en Viena. Nos centramos en su obra «Fat House» o «Fat Car» del año 2005, porque un apartado del trabajo era cuestionar los estereotipos de los espacios en los cuentos de hadas. Este autor emplea la gordura como elemento reivindicativo del consumo.



Ouka Leele

1957 | Madrid (España)

Fotógrafa española nacida en Madrid en 1957. Su verdadero nombre es Bárbara Allende Gil de Biedma. Ouka Leele entiende la fotografía como «poesía visual, una forma de hablar sin usar palabras». Es una de las artistas visuales con mayor reconocimiento en España. Destacó como fotógrafa de la Movida Madrileña y sus coloristas fotografías pintadas la hicieron famosa. Introducir esta artista en el aula de Infantil tiene el éxito garantizado, pues a los niños les encantan los colores brillantes y saturados que usa en su obra.



Vik Muniz

1961 | São Paulo (Brasil)

Vik Muniz utiliza la fotografía para representar complejas ideas formales que van más allá de lo que comúnmente se entiende como la incumbencia del medio. Vik Muniz trabaja generalmente con materiales efímeros (comida, soldaditos de plástico, basura, diamantes) que fotografía e inmortaliza para elaborar temas que en ocasiones giran en torno a lo efímero. Es un artista que gusta mucho y divierte a los niños, y aunque a veces los temas tratados en su obra no sean cercanos, los materiales que usa para preparar sus producciones (azúcar, sirope de chocolate, mermelada, pasta e incluso basura) nos dan numerosas posibilidades para tratar incontables temas en el aula.



Chema Madoz

1958 | Madrid (España)

Reconocido fotógrafo español al que en el año 2000 le fue concedido el Premio Nacional de Fotografía. Ha realizado numerosas exposiciones individuales, tanto en España como en el extranjero, y el conjunto de su obra, además de ser respetada por la crítica, está alcanzando unas cotas de popularidad impensables para otros artistas contemporáneos. Amante del blanco y negro, su obra recoge imágenes extraídas de hábiles juegos de imaginación, en los que perspectivas y texturas tejen sus imágenes.



Banksy

1975 | Bristol (Reino Unido)

Banksy es el seudónimo de un grafitero británico. Sus obras son casi todas de carácter satírico y realiza crítica social y política a través de *stencils*. Banksy oculta su identidad real a la prensa y se ha especulado mucho sobre él, aunque se cree que es un varón blanco, de pelo rubio, alto, que viste ropa de grafitero y que probablemente nació en 1975.

15.2.2. Dónde buscar más artistas contemporáneos y recursos visuales y educativos para trabajar en el aula

Obviamente hay muchos más artistas contemporáneos interesantes para trabajar en el aula, y hay varios recursos donde encontrarlos. Uno de ellos es el que ofrece la revista de arte contemporáneo *EXIT*¹⁰, que es a la vez revista y página web dedicada exclusivamente al arte contemporáneo. En su versión web el alumno puede encontrar artistas que trabajan por temáticas y solo tiene que entrar para la página y buscar un tema para encontrar numerosos autores que trabajan sobre él: cuentos, familia, paisajes, *collages*, etc.

Otra revista con soporte físico y digital que podemos consultar, aunque personalmente me gusta mucho más la primera, es la revista *LAPIZ*¹¹; esta revista es más antigua que la primera, pues se fundó en 1982 y es una de las principales revistas europeas especializadas en arte contemporáneo. Pero la forma que tiene *LAPIZ* de buscar artistas no es por temáticas, motivo por el cual le puede resultar más complicado al futuro docente encontrar un artista para trabajar un tema concreto en el aula.

Por supuesto, hoy en día resulta imprescindible que todo docente conozca y sepa de la existencia de la red social Pinterest para compartir imágenes. Pinterest es una herramienta de descubrimiento visual que permite a los usuarios compartir imágenes y «conectar a todo el mundo, a través de cosas que encuentran interesantes». Además, esta red permite crear tus propios tableros para organizar la información visual que te interesa y compartir tus propias imágenes. Ciertamente es una herramienta imprescindible para todo docente.

Tampoco podemos olvidar que los museos y centros de arte son una fuente de recursos educativos muy importante, pues en ellos no solo encontraremos información sobre las exposiciones actuales, sino que podemos encontrar un repositorio de exposiciones ya terminadas que pueden sernos muy útiles. A continuación vamos a ofrecer una tabla con los museos y centros de arte más interesantes para hacer actividades con nuestros alumnos, ya que destacan por trabajar las propuestas educativas basadas en la formación artística.

¹⁰ <http://www.exitmedia.net/>

¹¹ <http://www.revistalapiz.com/>

Tabla 20. Museos que vinculan arte contemporáneo y educación.

	MUSEOS	Tendencias educativas y página web
ÁMBITO INTERNACIONAL	Museo de la Fundación J. Paul Getty (Los Ángeles, EEUU) http://www.getty.edu/	El museo de la Fundación J. Paul Getty tiene un espacio específico destinado a la reflexión del vínculo entre arte y educación. En la actualidad posee uno de los departamentos educativos mejor dotados de todo el mundo, sus propuestas siguen circulando en torno a las cuatro formas de abordar el arte definidas por ellos mismos: la producción, la contextualización, la crítica y la teoría.
	MoMA (Museum of Modern Art) (Nueva York, EEUU) http://www.moma.org/	Es uno de los museos con un programa educativo más interesante al llevar a cabo la metodología VTS. Ofrece numerosas actividades educativas que vinculan de forma magistral con el currículum escolar. Además, este museo da mucha importancia a la exposición de las obras de los participantes que son expuestas siempre.
	Walker Art Center (Minneapolis, EEUU) http://www.walkerart.org/	Este museo es pionero por su idea de hacer del museo una plaza, un lugar de reunión donde encontrarse y hablar, un lugar vivo comprometido con la sociedad. Para ello realiza actividades propias de museo con otras que no lo son tanto: desfiles de moda, <i>happenings</i> , etc.
	IMMA (Irish Museum of Modern Art) (Dublín, Irlanda) http://www.imma.ie/en/index.htm	Este museo incluye al artista en sus propias propuestas educativas, pues parte de la idea de que el arte se puede conocer mejor si se conoce a sus creadores. Además intenta introducir el arte contemporáneo dentro del currículum de las escuelas, involucrando directamente a profesores y alumnos.
	Centre Georges Pompidou (París, Francia) https://www.centrepompidou.fr/es	Este museo incluye webs específicas con juegos para niños y adolescentes en las que a través del juego se introduce a los niños en el arte contemporáneo.
	Tate con sedes en Londres, Liverpool y St Ives (Inglaterra). http://www.tate.org.uk/	Posee un programa educativo muy potente aunque está dirigido casi en exclusiva a adolescentes. Ofrecen foros <i>online</i> con artistas y galerías fotográficas para adolescentes entre otros.

ÁMBITO NACIONAL	Museo Guggenheim (Bilbao, España) http://www.guggenheim-bilbao.es/	Es un museo que al tener más sedes, importa actividades educativas, sobre todo el de Nueva York, por lo que procura trabajar desde un enfoque multidisciplinar. Además ofrece muchas actividades como: recursos <i>online</i> , conciertos, etc.
	Museo Patio Herrero (Valladolid, España) http://goo.gl/RTcGV	Es un museo que ofrece un programa educativo estupendo, tanto por sus actividades como por el planteamiento teórico de las mismas, y demuestra que el equipo con el que cuenta tiene presente la realidad que rodea a los escolares que participan de sus actividades e intenta que estas se adapten a sus necesidades y gustos. El trabajo con la imagen y la cultura visual amplía el estrecho margen que deja siempre la colección de un museo; la intención de dotar al espectador de herramientas para la interpretación y la comprensión de la obra en vez de ejercer de mero transmisor de conocimientos, le hacen muy valioso para el docente.
	Centro de Arte Contemporáneo Málaga. (Málaga, España) http://www.museopicas-somalaga.org/	El centro cuenta con una entrada exclusiva para exponer la amplísima gama de talleres educativos que ofrece el centro.
	Centro de Arte 2 de Mayo (Móstoles, Madrid) http://www.ca2m.org/es/	Este centro tiene un programa educativo muy completo y se pueden descargar actividades según la edad de nuestros estudiantes. Además las actividades que ofrece el centro son muy variadas y están destinadas a todos los públicos.
	Matadero de Madrid (Madrid) http://www.matadero-madrid.org/	Según su propia web, el Matadero Madrid es un espacio vivo y cambiante al servicio de los procesos creativos, de la formación artística participativa y del diálogo entre las artes. Nace con la voluntad de contribuir a la reflexión sobre el entorno sociocultural contemporáneo, y con la vocación de apoyar los procesos de construcción de la cultura del presente y del futuro. Es uno de los centros de arte más importantes del panorama actual y su oferta educativa es estupenda.

Fuente: *Elaboración propia.*

Al poner en manos del futuro docente esta documentación, le hacemos partícipe del proyecto creador del alumno; la intención es que el educando genere él mismo un proceso reflexivo que le lleve a avanzar

en la comprensión y la transformación, para que el arte en la educación deje de tener esa escasa relevancia y deje de verse sustituido por tareas inocuas y poco consistentes. Todo este material, complejo por su variedad, relativo por su subjetividad, compensa la posibilidad limitada de generalización. Su carácter no exhaustivo ni cuantitativo, con su riqueza de contenido y con la posibilidad de arrojar alguna luz o de impulsar procesos de reflexión sobre la situación del arte en la educación y en la formación del educador, permitirá comprender y visualizar problemas para empezar a reconstruir la identidad del docente y el papel del arte en la educación desde otras perspectivas. Por último, debemos señalar que estas propuestas que presentamos no son modelos cerrados, sino propuestas efectivas, debidamente contrastadas con la experiencia que pueden resultar de utilidad para otros docentes.

Bibliografía

Capítulo 1

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. Compilación de José Luis Linaza.
- Cizek, F. (1927). *Children's Coloured Paper Work*. Vienna: Anton Schroll and Co.
- Damasio, A. (2009). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhrt, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2014). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Lowenfeld, V. y Lambert-Brittain, W. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Read, H. (1973). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Viola, W. (1936). *Child Art and Franz Cizek*. New York: Reynald and Hitchcock.
- Vygotsky, L. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zeki, S. (2005). *Visión interior. Una investigación sobre arte y cerebro*. Madrid: Machado.

Capítulo 2

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freire, H. (2005). La escritura: ¿espacio liso o estriado? *Escritura e imagen*, 1, 159-177.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta.
- Manes, F. y Niro, M. (2015). *Usar el cerebro*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Mesonero Valhondo, A. y Torío López, S. (1996). *Didáctica de la expresión plástica en Educación Infantil*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peñalver, C. y Sánchez, S. (2014). *Cuentos para educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones Beascoa.
- Pla i Molins, M. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Quinto Borghi, B. (2005). *Los talleres en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Ritscher, P. (2002). *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Stern, A. (2014). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Carena.
- Trueba, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- UNESCO (1980). *El niño y el juego*. París: UNESCO.
- Waisburg, G. y Sefchovich, G. (1993). *Expresión plástica y creatividad*. México: Trillas.

Capítulo 3

- Arnheim, R. (1969). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arnheim, R. (1981). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (2002). El desarrollo de los procesos de representación. En J. L. Linaza (Comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conde, M. S. (2016). Lo que los bebés ven y tú ya no. *Scientific American*.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Dondis, A. D. (1992). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Eisner, W. E. (2012). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Froebel, F. (1984). *El niño como persona*. México: Editora de Revistas.
- Gardner, J. (1999). *El mundo de Sofía*. Madrid: Editorial Siruela.
- Glanzer, M. (2001). *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Gould, G. (2007). *Conversaciones con Glenn Gould*. Barcelona: Global Rhythm Press.
- Gubern, R. (2007). *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Kishimoto, T. (2000). *Salas de aulas en las escuelas infantiles y uso de juegos y materiales pedagógicos*. Ponencia presentada en la XXIII Reunión Anual de la Asociación Nacional de Post-Graduación e Investigación en Educación (Anped).
- Linaza, J. L. y Bruner, J. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En J. A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED.

- Mariscal, S. y Giménez Dasí, M. (2013). Principales conceptos de la teoría piagetiana (pp. 26-35). En *Psicología del desarrollo humano* (Vol. I). Desde el nacimiento a la primera infancia. Madrid: McGraw-Hill Interamericana-M.U.A.
- Sacks, O. (2006). *Un antropólogo en Marte. Seis relatos paradójicos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Salazar M. (2015). *Bases didácticas de la Educación Artística en la actualidad* (pp. 1-10). Facultad de Artes y Diseño (FAD): México D. F.
- Sarlé, P. (Coord.) (2008). «Objetos, juego y construcciones». En *Enseñar en clave de juego: Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones Novedades Educativas (Noveduc).
- Serrano, S. (1992). *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Tamayo, D. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave*, 7. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Villafañe, J. (1987). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

Capítulo 4

- Amabile, T. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 2, 357-377.
- Arieti, S. (1976). *Creativity. The Magic Synthesis*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas Mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- Csikszentmihalyi (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1967). *The Use of Lateral Thinking*. London: Jonathan Cape.
- De Graff, J. (2015). *The 4 most creative kinds of leaders* [Web blog post]. Recuperado de <http://jeffdegraff.com>.

- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2011). *Effects of a play program on creative thinking of preschool children*. *Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 608-618. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3757&cat=38.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-450.
- Koestler, A. (1981). *Insight and Outlook: An Inquiry into the Common Foundations of Science, Art, and Social Ethics*. London: The Macmillan Company.
- Munary, B. (2004). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Madrid: Gustavo Gili.
- Osborn, A. F. (1960). *Imaginación aplicada. Principios y procedimientos para pensar creando*. Madrid: El Magisterio Español.
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: RAE.
- Ribot, T. (1900). Nature of the creative imagination. *International Monthly*, 1, 648-75.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Sternberg y Lubart (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Tatarkiewicz (1990). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Capítulo 5

- Arnheim, R. (1884). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Eisner, E. W. (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing Childrens Art*. California: Mountain View.
- Lowendfeld, V. (1947, 1971). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Piaget, J. (1984). *Lenguaje y pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Read, H. (1982). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stern, A. (1962). *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Stern, A. (1965). *El lenguaje plástico. Estudio de los mecanismos de creación artística del niño*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Stern, A. y Duquet, P. (1962). *La conquista de la tercera dimensión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Capítulo 6

- Abad, J. (2003). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Acaso López-Bosch, M. (Ed.). (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P., Fiori, E. y Mellado, J. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Greenberg, P. (Ed.). (1972). *Art education: elementary*. Washington: The National Art Education Association.
- Ibáñez Sandín, C. (1996). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

- Lévy, P. (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. París: La Découverte.
- López Quintás, A. (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moyles, J. R. (1999). *El juego en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rollano Vilaboa, D. (2005). *Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Vigo: Ideaspropias Editorial S.L.
- Zabalza, M. A. (1996). Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad. En *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 49-61). Madrid: Narcea.

Capítulo 7

- Caja, J., Fernández, J. C., Fosati, A., Berrocal, M., González, J. M., Segurado, B. y Moreno, F. M. (2001). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano, el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 16.
- Eisner, E. W. (1969). Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum. En *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Nueva York: Routledge.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Gallegos, J. A. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de Educación*, 315, 293-315.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Marín Viadel, R. (2011). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.

- Marín Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. En Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. (Eds.), *¿Qué es la educación artística?* (pp. 115-149). Barcelona: Sendai.
- Smith, P. y Ragan, T. (1999). *Instructional design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Vera, J., García, Á., Peña, J. V., y Gargallo, B. (1999). Criterios de selección de los contenidos del currículum. *Teoría de la Educación*, 11, 13-52.
- Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Capítulo 8

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Dondis, D. A. (1985). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Fatás, G., y Borrás, G. (2004). *Diccionario de términos de arte*. Madrid: Alianza.
- Goodnov, J. y Miralles, G. (1983). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt Psychology*. Oxford: Liveright.
- Küppers, H. (1995). *Fundamentos de la teoría de los colores*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lurçat, L. y Koustin, I. (1968). A study of graphical abilities in children. *ETS Research Bulletin series*, 38.
- Rivero, T. M. (1996). *El color. Historia, teoría y aplicaciones*. Barcelona: Ariel.
- Sáinz, A. (2011). *El Arte Infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- Tornquist, J. (2008). *Color y luz. Teoría y práctica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Capítulo 9

- Jennings, S. (2000). *Taller de arte. Guía esencial de técnicas de pintura y habilidades creativas*. Barcelona: Blume.
- Midgley, B. (1982). *Guía completa de escultura, modelado y cerámica: técnicas y materiales*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sanmiguel, D. (2007). *Materiales y técnicas: guía completa*. Barcelona: Parramón Ediciones.
- Wright, M. (1996). *Introducción a las técnicas mixtas*. Barcelona: Blume.

Capítulo 10

- Acaso López-Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Catarata.
- De Portillo García, A. y Caballero Gálvez, A. A. (2014). «Redefiniendo el videoarte: orígenes, límites y trayectorias de una hibridación en el panorama de la creación audiovisual española contemporánea». *Icono*, 14, 12 vols., 2, 86-112.
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, B., y Lorente Lorente, J. P. (2013). *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gómez Arcos, J. R. (2005). «Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria». *Arte, individuo y sociedad*, 17, 117-134.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt psychology*. Oxford: Liveright.
- Lucini, F. G. (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya, 1999.
- Manzanos, J. y Manzano, J. (2016). *Relatos para una VACA. Educación y procesos artísticos / Relatos para una VACA. Hezkuntza eta prozesu artistikoak*. Huarte: Centro de Arte Contemporáneo de Huarte.

- Vicent Galdón, F. (2009). *El Musac de León, un museo del siglo XXI. Crítica*, 59 vols., 962.
- VVAA. (1985). *IV Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Capítulo 11

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Nueva York: MacMillan.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Lurçat, L. y Koustin, I. (1968). A study of graphical abilities in children. *ETS Research Bulletin series*, 38.
- Sáinz, A. (2011). *El Arte Infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.

Capítulo 12

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Goodnov, J. y Miralles, G. (1983). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la Capacidad Intelectual y Creativa*. Madrid: Síntesis.
- Lurçat, L. y Koustin, I. (1968). A study of graphical abilities in children. *ETS Research Bulletin series*, 38.
- Sáinz, A. (2011). *El Arte Infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.

Capítulo 13

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Flórez, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna: informa sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.

Capítulo 14

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Antúñez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en Primaria y Secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Carya, R. (1998). *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. Nueva York: Garland.
- Derrida, J. (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Flores, L. (2012). *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Flórez, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- García, J. (2011). *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recursos didáctico de la educación artística en la formación de formadores*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Liotard, J. (1987). *La condición posmoderna: informa sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.

Capítulo 15

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Antúñez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en Primaria y Secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Flores, L. (2012). *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- García, J. (2011). *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recursos didácticos de la educación artística en la formación de formadores*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Morales, E. (2015). *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centro de arte*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

Webgrafía

- Agenda de Seúl. Informe final. Recuperado el 16 de enero de 2016 de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Final_Report_EN.pdf
- Arts Propel (2015). Página web del Proyecto Cero, Universidad de Harvard. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>.

- Hernández Pijoan, J. (2000). Entrevista de Catalina Serra a Hernández Pijoan. *El País*, 10 de abril de 2000. Recuperado el 4 de noviembre de 2014 de: http://elpais.com/diario/2000/04/10/cultura/955317601_850215.html.
- Froebel, F. (S.F). Página web personal. Recuperado de <http://www.froebelweb.org>.
- Gardner, H. (S.F). Página web personal. Recuperado de <https://howardgardner.com>.
- Kellogg, R. (1967). Rhoda Kellogg Child Art Collection. Washington, DC: Microcard Editions, Inc., Handbook. Digital Reedition by Dieter Maurer, Claudia Riboni, and Birute Gujer. Recuperado en http://www.early-pictures.ch/kellogg/Kellogg_Handbook.pdf